



ESCUELA DE POSTGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Autoconcepto y clima en el aula de los estudiantes del VI
ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor
Pretell, San Juan de Miraflores – 2014**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

AUTORA:

Br. Erika Nanyn Zavaleta Apaza

ASESOR:

Mg. Fernando Alexis Nolazco Labajos

SECCIÓN

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Atención integral del infante, niño y adolescente

PERÚ – 2015

Página de Jurado

Jurado 1
Presidente

Jurado 2
Secretario

Jurado 3
Vocal

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mis padres por el apoyo incondicional que me dieron para lograr culminar exitosamente el presente trabajo de investigación.

Agradecimientos

Expreso mi profundo y sincero agradecimiento a todos los docentes de la Escuela de Post Grado Maestría en Educación de la Universidad César Vallejo, en especial al Mg. Fernando Alexis Nolazco Labajos, asesor de mi trabajo, por su apoyo incondicional en las correcciones del mismo y sus consejos para poder culminar este trabajo de investigación.

A los docentes y alumnos de la Institución Educativa N° 7099 Héctor Pretell del distrito de San Juan de Miraflores, porque fueron quienes colaboraron en la investigación.

Declaratoria de autenticidad

Yo, Erika Nanyin Zavaleta Apaza estudiante del Programa de Maestría en Psicología Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado(a) con DNI N° 40661745, con la tesis titulada “Autoconcepto y Clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014”.

Declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Lugar y fecha : Lima Norte, Abril 2015

Firma :

DNI : 40661745

Nombres y apellidos: Erika Nanyin Zavaleta Apaza

Presentación

Señores miembros del Jurado:

Dando cumplimiento a las normas del Reglamento de elaboración y sustentación de Tesis de la escuela de Postgrado de la Universidad “Cesar Vallejo”, para elaborar la tesis de Maestría en Educación con mención en Psicología Educativa, se presenta el trabajo de investigación: **Autoconcepto y Clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.**

En este trabajo se describe los hallazgos de la investigación, la cual tuvo como objetivo identificar la relación que existe entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

La presente investigación ha sido dividida en seis capítulos: En el Capítulo I, el planteamiento del problema: la realidad problemática, la formulación del problema (general y específico), la justificación, relevancia y contribución, y los objetivos del estudio (general y específicos). En el Capítulo II, el marco referencial sobre el tema a investigar: el autoconcepto y el clima en el aula. En el Capítulo III, hipótesis y variables: las hipótesis, identificación de variables, su descripción y operacionalización. En el Capítulo IV, el marco metodológico: el tipo y diseño de investigación, la población, la muestra y el muestreo, los criterios de selección, las técnicas y los instrumentos de recolección de datos, la validación y confiabilidad del instrumento, el procedimiento de recolección de datos, el método de análisis e interpretación de datos y las consideraciones éticas. En el Capítulo V, la presentación de los resultados. En el Capítulo VI, la discusión del trabajo de estudio.

Señores miembros del jurado espero que esta investigación sea evaluada y merezca su aprobación.

La autora

Índice

	Pág.
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Resumen	xii
Abstract	xiii
Introducción	xiv
I. Planteamiento del problema	16
1.1. Realidad problemática	17
1.2. Formulación del problema	19
1.2.1. General	19
1.2.2. Específicos	19
1.3. Justificación, relevancia y contribución	20
1.3.1. Teórica	20
1.3.2. Práctica	20
1.3.3. Metodológica	21
1.3.4. Epistemológica	21
1.4. Objetivos	22
1.4.1. General	22
1.4.2. Específicos	22
II. Marco referencial	23
2.1. Antecedentes	24
2.1.1. Antecedentes nacionales	24
2.1.2. Antecedentes internacionales	26
2.2. Marco teórico	28

2.3.	Perspectiva teórica	58
III.	Hipótesis y variables	66
3.1.	Hipótesis	67
3.1.1.	Hipótesis general	67
3.1.2.	Hipótesis específicas	67
3.2.	Identificación de variables	67
3.3.	Descripción de variables	68
3.3.1.	Definición conceptual	68
3.3.2.	Definición operacional	68
3.4.	Operacionalización de variables	69
IV.	Marco metodológico	70
4.1.	Tipo de investigación	71
4.2.	Población, muestra y muestreo	72
4.3.	Criterios de selección	73
4.4.	Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	74
4.5.	Validación y confiabilidad del instrumento	75
4.6.	Procedimientos de recolección de datos	78
4.7.	Método de análisis e interpretación de datos	78
4.8.	Consideraciones éticas	79
V.	Resultados	80
5.1.	Presentación de los resultados	81
5.2.	Contrastación de las hipótesis	87
VI.	Discusión	93
	Conclusiones	97
	Recomendaciones	98
	Referencias bibliográficas	99

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Anexo 2: Instrumentos de medición de las variables

Anexo 3: Certificados de validación de los instrumentos

Anexo 4: Pruebas pilotos de las variables

Anexo 5: Base de datos de ambas variables

Índice de tablas

		Pág.
Tabla 1	Matriz de operacionalización de la variable autoconcepto	69
Tabla 2	Matriz de operacionalización de la variable clima en el aula	69
Tabla 3	Distribución de la población de los estudiantes	73
Tabla 4	Validez de contenido del instrumento de autoconcepto por juicio de expertos	75
Tabla 5	Análisis de fiabilidad del instrumento Autoconcepto	76
Tabla 6	Escalas y baremos de la variable Autoconcepto	77
Tabla 7	Validez de contenido del instrumento de clima en el aula por juicio de expertos	77
Tabla 8	Análisis de fiabilidad del instrumento Clima en el aula	78
Tabla 9	Escalas y baremos de la variable Clima en el aula	78
Tabla 10	Medidas de frecuencia de la variable Autoconcepto.	81
Tabla 11	Medidas de frecuencia de la variable Clima en el aula.	84
Tabla 12	Medidas de frecuencia de la dimensión Relaciones en el aula	83
Tabla 13	Medidas de frecuencia de la dimensión Autorrealización en el aula	84
Tabla 14	Medidas de frecuencia de la dimensión Estabilidad en el aula	85
Tabla 15	Medidas de frecuencia de la dimensión Cambio en el aula	86
Tabla 16	Coeficiente de correlación de Spearman entre la variable Autoconcepto y Clima en el aula	87
Tabla 17	Coeficiente de correlación de Spearman entre la variable Autoconcepto y Relaciones en el aula	88
Tabla 18	Coeficiente de correlación de Spearman entre la variable Autoconcepto y Autorrealización en el aula	89
Tabla 19	Coeficiente de correlación de Spearman entre la variable Autoconcepto y Estabilidad en el aula	90
Tabla 20	Coeficiente de correlación de Spearman entre la variable Autoconcepto y Cambio en el aula	91

Índice de figuras

		Pág.
Figura 1	Diagrama del diseño descriptivo correlacional	72
Figura 2	Niveles de frecuencia de la variable Autoconcepto	81
Figura 3	Niveles de frecuencia de la variable Clima en el aula	82
Figura 4	Niveles de frecuencia de la dimensión Relaciones en el aula	83
Figura 5	Niveles de frecuencia de la dimensión Autorrealización en el aula	84
Figura 6	Niveles de frecuencia de la dimensión Estabilidad en el aula	85
Figura 7	Niveles de frecuencia de la dimensión Cambio en el aula	86

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo general identificar la relación que existe entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

La investigación fue de tipo básica con un nivel descriptivo, correlacional con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y transversal. La población fue de 52 estudiantes. Se aplicaron los instrumentos para medir el autoconcepto y el clima en el aula los cuales fueron validados por tres expertos conocedores del tema.

Los resultados obtenidos después del procesamiento y análisis de los datos nos indican que: Existe un nivel de correlación alta ($r = 0,751^*$) entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014, con un nivel de significancia de 0,05 y $p=0,000 <0,01$.

Palabras clave: Autoconcepto, clima en el aula y estudiantes.

Abstract

This research has the overall aim to identify the relationship between self-concept and climate in the classroom for students of Secondary Education VI cycle I.E. N° 7099 Hector Pretell, San Juan de Miraflores - 2014.

The research was basic type with a descriptive level, correlation with a quantitative approach, not experimental and cross-sectional design. The population was 52 students. Instruments were used to measure self-concept and classroom climate which were validated by three experts knowledgeable.

The results obtained after processing and data analysis indicate that: There is a high level of correlation ($r = 0.751$ *) between self-concept and climate in the classroom for students of Secondary Education VI cycle I.E. N° 7099 Hector Pretell, San Juan de Miraflores - 2014, with a significance level of 0.05 and $p = 0.000 < 0.01$.

Keywords: Self-concept, classroom climate and students.

Introducción

El autoconcepto está definido como la percepción que la persona tiene de sí misma, éste se va desarrollando en el proceso de socialización. En la adolescencia la escuela configura un espacio de interacción del alumno con el docente y sus demás compañeros, siendo el clima en el aula lo que probablemente estaría influyendo en su desenvolvimiento y desarrollo personal. Además, en la actualidad el clima en el aula está tomando mayor importancia de lo que se creía, ya que se considera un factor sumamente importante que viene a ser el “potencial humano”.

El avance vertiginoso de la pérdida de valores de los estudiantes, la indisciplina en el aula, la apatía, la agresividad, el bajo rendimiento, todos estos problemas se manifiestan en menor o mayor medida dentro del aula de clase, esto se relaciona indudablemente a cómo se desenvuelven o se establecen las relaciones interpersonales entre los estudiantes y sus docentes, influyendo positiva o negativamente en el autoconcepto de cada estudiante, en este sentido hablamos del clima de aula.

El interés por el presente estudio tiene como objetivo identificar la relación que existe entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014. De esta manera, en un futuro, resolver los problemas de concordancia de género, grado y edad, que influyen en su carácter.

Es por esto, que la presente investigación responde a las políticas de mejora de la calidad educativa. Las buenas relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes ayudan a prevenir o abordar los conflictos que se den en el aula, ya que permiten una mejor comunicación de las necesidades de cada una de las partes, un mayor respeto y el hallazgo de soluciones a los conflictos, evitando que éstos dañen las relaciones de convivencia entre profesor-estudiante. Un clima de aula favorable le permite al docente manejar la clase con

más confianza, porque dispone de más recursos para dirigirse al alumnado, y favorece este clima a desarrollar un mejor autoconcepto.

La presente investigación ha sido dividida en IV capítulos:

El Capítulo I desarrolla los aspectos relacionados al planteamiento del problema, tales como: la realidad problemática, la formulación del problema (general y específico), la justificación, relevancia y contribución, y los objetivos del estudio (general y específicos).

En el Capítulo II, que contiene el Marco referencial sobre el tema a investigar: el autoconcepto y el clima en el aula.

En el Capítulo III, hipótesis y variables, la hipótesis (general y específicas), se identifica la variable de estudio, su descripción y operacionalización.

En el Capítulo IV, describe los puntos relacionados al marco metodológico: el tipo y diseño de investigación, la población, la muestra y el muestreo, los criterios de selección, las técnicas y los instrumentos de recolección de datos, la validación y confiabilidad del instrumento, el procedimiento de recolección de datos, el método de análisis e interpretación de datos y las consideraciones éticas.

En el Capítulo V, corresponde a la presentación de los resultados.

En el Capítulo VI, corresponde a la discusión del trabajo de estudio.

Por último, se presentan las conclusiones, recomendaciones y las referencias bibliográficas utilizadas. Además, se muestran los anexos del estudio, tales como: matrices, cuestionario, resumen de base datos de SPSS y cuadros de resultados.

CAPITULO I
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Realidad problemática

El funcionamiento del sistema educativo peruano actual es complejo, generalmente se habla de cambios y desequilibrios, que cuando se mantienen en el tiempo se agravan y se expresan en la crisis educativa. La innovación y la creatividad son permanentes y, debido a ello, las estrategias tienen que orientarse a llevar a cabo una educación competitiva y con valor agregado. En ese sentido, el autoconcepto y el clima en el aula positivo son conceptos que debemos manejar y conocer para sentirnos más involucrados en el sistema educativo debido a que son muy importantes en nuestra labor como docentes. En el ambiente escolar, el profesor se convierte en una de las personas que más influye en la imagen que el alumno tiene de sí mismo como estudiante y que posteriormente pasará a ser parte de su personalidad.

Muchos de los problemas educativos existentes hoy se refieren a cuestiones no estrictamente relacionadas con la instrucción, sino a aspectos y factores contextuales y organizativos que inciden directamente en los resultados educativos finales, así como también a factores internos propios del alumno.

Hoy se sabe que el currículum no solo queda configurado por el contenido conceptual que se enseña en la escuela, sino por el contenido actitudinal, los procedimientos y, en fin, toda la “aportación cultural” que entrega la escuela a los estudiantes y que forma parte del “currículum oculto”.

Durante los primeros años de vida la familia juega un rol importante en la formación del autoconcepto. Luego al ingresar a la escuela, el docente y los compañeros se tornan relevantes. Es en ese contexto, que el niño comienza a darse cuenta de sus logros académicos, de su popularidad, de la aceptación de los profesores antes sus acciones, etc. tornándose todo ello importante para la formación de su identidad, al proporcionarle nuevos elementos de juicio sobre sí mismo. La adolescencia, como etapa importante del ciclo vital, incorpora aspectos como: lo psicosexual, lo interpersonal y cognitivamente los años anteriores del desarrollo, en una forma nueva y diferente que constituye la preparación para la vida adulta; de una vida bastante influida por los padres y adultos pasa a una

vida autodeterminada, llegando a ser sujeto de decisiones personales intrínsecas. En esta etapa, como en las demás del proceso de desarrollo de la vida, los factores que propician el bienestar de la persona son múltiples, variados e interrelacionados, resaltándose para la adolescencia, la influencia de la familia y el entorno social en el que se desenvuelve, destacándose entre estos últimos, la institución escolar por su contribución en la formación y preparación intelectual de los jóvenes.

En el trabajo diario con los alumnos, se observan sus comportamientos y actitudes hacia las diferentes situaciones escolares, como por ejemplo, niños que se enfadan con facilidad o con impulsos agresivos durante la interacción con sus compañeros, niños inseguros en el desarrollo de sus tareas, tímidos y otros caprichosos a quienes les cuesta hacer amigos y seguir las normas del aula; notándose que cada vez aumenta el número de alumnos que enfrentan estas dificultades, presentando algunos de ellos conflictos en su ambiente escolar. Siendo la escuela, el contexto en donde se desarrolla parte de la personalidad, se busca conocer si el contexto escolar, se relacionan con las actitudes y comportamientos que presentan los estudiantes; evaluando la percepción que tienen los alumnos de su propio comportamiento y actitudes, es decir, a través de la evaluación de su autoconcepto y el clima en el aula.

Por ello es necesario ir tomando en cuenta aspectos como la realidad de los alumnos, que pudieran tener relación con sus aspectos internos psíquicos, entre ellos: el autoconcepto, sus capacidades, habilidades y necesidades, considerando la postura del estudiante frente a esta realidad y su disposición a ser parte del cambio.

Además, debemos propiciar un clima en el aula positivo, dentro de un contexto bien estructurado, que se caracterice por el enfoque sistémico de la enseñanza, por el orden, la flexibilidad y la equidad. Un clima y organización de esta naturaleza, combinado con diferentes métodos de enseñanza, cada uno de los cuales trate de conseguir como resultado en los estudiantes una gran seguridad emocional, gusto por el aprendizaje y un buen rendimiento académico.

Por tanto, es necesario prestar especial atención a como los estudiantes se desenvuelven con los demás, si sus vínculos sociales son satisfactorios, si mantienen relaciones sanas, y si estas relaciones aportan aspectos fundamentales como: buen autoconcepto y clima en el aula positivo; ya que la interacción con los demás repercute en todos los ámbitos de vida.

Ante lo expuesto y en base de los argumentos expresados surge el hecho de desarrollar una investigación con el fin de conocer la relación que existe entre el autoconcepto y el clima en el aula en los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores, 2014.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. General

¿Cuál es la relación que existe entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014?

1.2.2. Específicos

¿Cuál es la relación que existe entre el autoconcepto y las relaciones en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014?

¿Cuál es la relación que existe entre el autoconcepto y la autorrealización en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014?

¿Cuál es la relación que existe entre el autoconcepto y la estabilidad en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014?

¿Cuál es la relación que existe entre el autoconcepto y el cambio en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014?

1.3. Justificación, relevancia y contribución

1.3.1. Teórica

Las definiciones conceptuales referidas al autoconcepto y el clima en el aula, se convierten en aportes valiosos de la ciencia para el campo de la Psicología Educativa y de la persona responsable de elaborar el presente estudio.

Para Morales (2002) el autoconcepto es la percepción que se tiene de sí mismo, como un fenómeno social que está en moldeamiento constante es el centro de la personalidad y es lo que lleva al ser humano a saber lo que es y lo que quiere ser, a plantearse metas y darle un sentido a la vida. Se puede definir autoconcepto como el acumulado de conceptos que se tiene acerca de uno mismo en términos de inteligencia y apariencia personal. Esta imagen se encuentra determinada por la formación tanto interna como externa y es juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilo de vida y valores.

Por su parte, Moos (1979) considera que el clima del aula tiene personalidad propia, con unas características idiosincráticas que lo singularizan y diferencian de los demás. Así, hay climas más o menos tolerantes, participativos, que ejercen mayor o menor presión sobre sus miembros, etc. Agrupa los climas del aula en seis tipos diferentes, dependiendo de cómo las características de las mismas se manifiestan y estructuran: aulas orientadas a la innovación, a la relación estructurada, al rendimiento académico con apoyo del profesor, a la colaboración solidaria, a la competición individual desmesurada y al control.

1.3.2. Práctica

El presente trabajo de investigación busca demostrar la necesidad de implementar charlas psicopedagógicas que ayuden a desarrollar el autoconcepto

en los estudiantes, con el fin de lograr en ellos capacidades que le permitan responder adecuadamente a su entorno.

En lo educativo, el conocimiento del clima en el aula constituye una gran herramienta para los docentes, pues permite identificar los factores claves dentro del proceso de socialización. Además contribuirá a encaminar la labor docente, hacia la elaboración y puesta en práctica de estrategias que aborden y solucionen dicha problemática educativa.

1.3.3. Metodológica

Desde el punto metodológico permitirá el empleo y diseño de un instrumento y estrategias que podrán ser administrados en estudios similares y de esta manera se espera dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, constituyendo una propuesta metodológica para otros estudios similares.

Asimismo, sirve como una fuente de apoyo dentro del ámbito educativo a fin de tomar en cuenta las diferentes circunstancias de vivencia en la que se desenvuelven los estudiantes y que los docentes tomen en cuenta diversas estrategias que consideren pertinentes para favorecer un buen autoconcepto y un clima en el aula positivo y de esta manera contribuir a una educación de calidad considerando el aspecto humano y considerando a los estudiantes como personas únicas y valiosas que se relacionan dentro y fuera del aula.

1.3.4. Epistemológica

La investigación desde el punto de vista epistemológico será asumida desde la realidad concreta pues se estudiará la relación que existe entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell; ya que existe escasa información sobre estos aspectos en la realidad educativa objeto de presente estudio.

1.4. Objetivos

1.4.1. General

Identificar la relación que existe entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

1.4.2. Específicos

Identificar la relación que existe entre el autoconcepto y las relaciones en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

Identificar la relación que existe entre el autoconcepto y la autorrealización en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

Identificar la relación que existe entre el autoconcepto y la estabilidad en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

Identificar la relación que existe entre el autoconcepto y el cambio en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

CAPITULO II
MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes nacionales

Chuquillanqui (2012) realizó una investigación en la que tuvo el objetivo de Determinar la asociación entre el funcionamiento familiar y el autoconcepto de los alumnos del 6to grado de las instituciones educativas de la Red 8 Callao. El tipo de investigación fue básica, descriptiva correlacional, con una muestra de 274 estudiantes. Se utilizó como instrumentos la escala de Adaptación y Cohesión Familiar III y el Cuestionario de Autoconcepto Garley CAG. El análisis descriptivo se realizó mediante la distribución de frecuencias y en el análisis inferencial se utilizó el estadístico χ^2 . Los resultados indican que el funcionamiento familiar se asocia con el autoconcepto de los alumnos del sexto grado de las instituciones educativas de la Red 8 del Callao. Además, sí existe relación entre la dimensión cohesión y el autoconcepto: familiar, intelectual, aceptación social, autoevaluación personal y sensación de control; no habiendo relación con el autoconcepto físico. La dimensión adaptabilidad no se relacionó con ninguna de las dimensiones estudiadas.

Gómez (2010) en su investigación tuvo el objetivo de Establecer si existe relación significativa entre las escalas del clima escolar social y las dimensiones del autoconcepto en alumnos de educación secundaria de Lima. El tipo de investigación es básica de diseño descriptivo correlacional, con una muestra de 868 estudiantes, se empleó como instrumento la Prueba del Clima Escolar Social CES de Moos, Moos y Trickett adaptada a 23 ítems y el Cuestionario de Autoconcepto de García. Se concluye que el nivel de relación es significativo entre el Clima Escolar Social y el Autoconcepto en alumnos de educación secundaria de Lima. La cual se apoya en la investigación de Cornejo y Redondo (2001), quienes mencionan que los alumnos dan mayor importancia a las relaciones interpersonales, pues recordemos que el aula ya dejó de ser hace mucho tiempo un espacio sólo académico ahora es también un espacio donde se cultivan las relaciones interpersonales ya sea entre el profesor-alumno y alumnos; de ahí también su importancia en la relación con el Autoconcepto, ya que el alumno al relacionarse con otros, muestra su forma de ser, hacer con los demás;

y en la medida que el alumno reciba la aceptación de su entorno social, se sentirá aceptado por la forma como se percibe a sí mismo.

Lama (2007) en su tesis tuvo el objetivo de Determinar la medida en que el clima escolar se relaciona con la interacción social en el aula en alumnos de tercer a sexto grado de primaria de la I.E. Darío Arrús de la región Callao, con una muestra de 160 alumnos. Usó el método descriptivo comparativo. De instrumento uso un cuestionario de clima escolar (CE). Los resultados permiten concluir que existe independencia del clima escolar respecto de la interacción social. Por otro lado existen diferencias muy significativas en el clima escolar en función del grado de instrucción. Se ha encontrado que existen diferencias muy significativas entre las dimensiones comunicación asertiva y valores del clima escolar con las categorías de la interacción social. No existen diferencias significativas en las categorías de clima escolar en el aula de acuerdo al género ni el grado de instrucción.

Medina (2010) realizó un trabajo en el que tuvo el objetivo de Describir el autoconcepto de alumnos del 1er. Año de Secundaria de una I.E. del distrito de Ventanilla. El tipo de investigación fue básica, descriptiva simple. Se utilizó una muestra de 150 sujetos. Para recoger información acerca de la variable Autoconcepto, se utilizó el inventario de autoconcepto en el medio escolar de García. Los resultados obtenidos mediante el Cuestionario de Autoconcepto, muestran que la mayoría de los alumnos evaluados presentan un autoconcepto general promedio y alto, al parecer el factor socioeconómico del que proviene la muestra no ha afectado el autoconcepto de los mismos. Así mismo se halló que los varones poseen un mejor autoconcepto emocional que las mujeres. Mientras que las mujeres presentaron mejores niveles en cuanto a la dimensión social.

Rodríguez (2010) en su tesis tuvo el objetivo de Determinar la relación entre la práctica docente y el clima social en el aula en el salón de clases de la I.E. 19 de Abril de Chupaca-Junín. La investigación es de tipo correlacional y no experimental, con una muestra de 255 sujetos y un instrumento adaptado de Moos y Tricket de 45 ítems. Se llegó a las siguientes conclusiones en cuanto a la

percepción de los alumnos de la I.E. "19 de Abril": Ente la práctica docente y el clima social de clase existe una correlación moderada de 0,52. Existe un clima social de clase favorable con un 81% y desfavorable con un 19%.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Chilcañan (2013) en su investigación tuvo el objetivo de Determinar la influencia del clima social del aula en el rendimiento escolar de los niños y niñas del tercer grado de la escuela de Educación Básica Manabí, parroquia Pifo, cantón Quito provincia de Pichincha. El nivel de investigación fue exploratorio, con una muestra de 56 estudiantes y se estructuró un cuestionario en dos dimensiones: Actitudes generales y tareas formativas. Se llegó a las siguientes conclusiones: Los estudiantes no se sienten apoyados en los trabajos que realizan en el aula por parte de sus compañeros y maestra, no sienten confianza en lo que hacen, se sientan inseguros de sí mismos y no puedan realizar bien sus actividades en el aula. Los alumnos no cumplen con todas sus responsabilidades y no hay un orden en el aula, son indisciplinados, no cumplen con sus obligaciones y no respetan a sus compañeros. Los estudiantes tienen dificultad para formar grupos de trabajo, se debe a que su maestra no realice actividades de trabajo frecuentemente o que forma grupos de trabajo con los mismos integrantes, de esa manera no podrán conocerse, intercambiar ideas, socializar, respetarse, llevarse bien entre ellos y no podrán realizar unos buenos trabajos en equipo y no podrán socializar.

Fajardo (2012) en la investigación realizada tuvo el objetivo de Conocer el clima y tipos de aula en los que se desarrolla el proceso educativo estudiantes y profesores de cuarto, séptimo y décimo año de educación general básica, la investigación es de tipo descriptivo, con una muestra de 51 estudiantes y se empleó como instrumento el Cuestionario de clima social escolar CES de Moos y Trickett, adaptación ecuatoriana para estudiantes. Se llegó a las siguientes conclusiones: A) No existe control y competitividad entre los compañeros. Es un aula que carece de integración, interacción y participación activa para lograr el objetivo común que es el aprendizaje. No se tiene un ambiente adecuado debido

a la falta de organización y seguridad que los alumnos perciben para desarrollar las actividades del aula. Los estudiantes no sienten que el ambiente del aula sea seguro y estable; existe incomodidad y temor en el aula debido a violencia y abusos por parte de otros compañeros.

Madrigales (2012) en su investigación tuvo el objetivo de Establecer el nivel de autoconcepto que presentan las adolescentes comprendidas entre la edad de 14 a 18 años. El tipo de investigación es básica, de diseño descriptiva. La muestra estuvo conformada por 50 adolescentes, de sexo femenino comprendidos entre 14 y 18 años de edad, se utilizó el instrumento estandarizado que miden las unidades de investigación de autoconcepto el cuestionario AUTOPB- 96. Se llegó a la siguiente conclusión: Los niveles de autoconcepto evaluados en un grupo de adolescentes mujeres comprendidos entre 14 y 18 años de edad manifiestan un nivel de autoconcepto medio alto, por lo tanto no se comprueba la hipótesis definida pero tampoco se llegó a la conclusión de una hipótesis nula debido al resultado obtenido, por lo que se considera que el autoconcepto se encuentra en niveles medios.

Sánchez (2009) en la realización de su investigación tuvo el objetivo de Observar y analizar el clima de aula de las clases de educación física en educación secundaria obligatoria, la investigación es cualitativa, con una muestra de 107 sujetos. Entre los cuestionarios elegidos para obtener información acerca del clima en el aula se utilizó la Escala de Clima Social de Clase (CES) de Moos, Moos y Trickett (1989). Se llegó a las siguientes conclusiones: El proceso educativo supone un acto social en el que el que alumno/ y profesor/a, profesor/a y grupo de alumnos/as interactúan de forma intencional para la consecución de unos objetivos que se consideran deseables. La comunidad educativa está preocupada por la presencia en las aulas de hechos como: conductas disruptivas, faltas de disciplina, maltrato entre iguales o bullying, y los actos de vandalismo, daños materiales y agresión física. El análisis del clima de aula es una tarea esencial si queremos conocer cómo son las interacciones sociales que tienen lugar entre el docente y los alumnos y entre estos entre sí, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Véliz (2010) en su investigación tuvo el objetivo de Determinar la aplicabilidad y la estructura dimensional de la Escala AF5 de García y Musitu (1999) en una muestra de estudiantes universitarios chilenos de la Ciudad de Temuco, Región de la Araucanía, Chile. El tipo de estudio es básico y de diseño correlacional y exploratorio. Los autores del instrumento han sido sometidos a análisis y comprobación exhaustiva en este estudio con una muestra de 691 estudiantes. Se llegó a las siguientes conclusiones: Capacidad y Apariencia Física como facetas distinguibles del Autoconcepto Físico. Un modelo Hexadimensional del Autoconcepto. Funcionamiento diferencial por género de la subescala de Autoconcepto Académico. Validez Concurrente y Discriminante. Escala de respuesta. Formulación extrema de algunos ítems. Reconfiguración de la subescala de Autoconcepto Familiar. Posible presencia de artefactos de medida en algunos ítems.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Autoconcepto

2.2.1.1. Definición conceptual de autoconcepto

El autoconcepto es una representación mental que los individuos tienen de sí mismos. Así como los individuos tienen representaciones mentales del mundo que los rodea, de otras personas y eventos significativos, también tienen representaciones de sí mismos. Para construir un autoconcepto la gente pone atención a la retroalimentación que recibe en la vida cotidiana que revelan sus atributos, características y preferencias personales. La mayor parte de la información que el individuo utiliza para construir y definir al yo, proviene de experiencias específicas de la vida.

Saura (1996) manifiesta cómo la información acerca de sí mismo se estructura y almacena en la memoria y también la idea de cómo se utiliza para guiar la acción, define entonces el autoconcepto como:

Núcleo central de la personalidad, su influencia en el afecto y en la regulación de la conducta, su importancia en el ajuste personal, su origen social, las conexiones entre el sí mismo real e ideal y la importancia de las aspiraciones e ideales en la formulación del mismo. (p. 28).

El autoconcepto o autoconocimiento, bajo este enfoque, vendría a ser un proceso en constante construcción producto de la interacción entre el sujeto y el medio, una completa teoría que el sujeto elabora acerca de sí mismo, formada por una gran diversidad de auto concepciones formuladas a lo largo de la existencia, las que influyen en la regulación de la conducta, en la toma de decisiones, en la elección de objetivos y en la forma de actuar del sujeto. Es decir contiene información de lo que se es y de lo que se quiere ser, allí radica su compleja naturaleza cognitiva.

Linch (2009) define autoconcepto como un conjunto de reglas para procesar información que rigen la conducta, sugiere la existencia de aspectos evolutivos en su desarrollo y dirige la atención a las consecuencias afectivas negativas para el niño cuando las reglas acerca de sí mismo no son válidas. La frustración, ansiedad, agresión y apatía pueden ligarse al autoconcepto.

El autoconcepto es importante porque define todo lo que es el individuo, como se percibe e integra la personalidad de manera evolutiva e individual actuando como fuente de unidad y crecimiento personal, de esta manera cada identidad es única, la forma de actuar, de organizarse, todo esto en las diferentes dimensiones que la componen. Rogers (1986) afirma que:

El autoconcepto es una configuración organizada de percepciones que son admisibles en la conciencia; estaría integrada esta estructura por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades, los preceptos y conceptos de sí en relación con los demás y con el ambiente, las cualidades valiosas que se perciben asociadas con experiencias y objetos, y las metas e ideales que se perciben con valencias positivas o negativas. Por lo tanto, es el cuadro organizado que existe en la

conciencia, ya sea como figura o como fondo de sí-mismo y de sí-mismo en relación, junto con los valores positivos o negativos que se asocian con esas cualidades o relaciones, tal como se percibe que existen en el presente, pasado o futuro. (p. 425).

Este constructo se ha definido como las percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta, así como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 1999).

En otras palabras, el autoconcepto es la suma de creencias que un individuo tiene sobre sus características personales, es decir lo que se cree saber de sí mismo. El contenido del autoconcepto en desarrollo deriva de la integración con la sociedad, se va formando a lo largo de la vida a partir de la propia experiencia con diversos elementos que están interrelacionados entre sí, tomando en cuenta que la variación de uno afecta a los otros.

2.2.1.2. Desarrollo del autoconcepto

Según Cardenal (1999) las etapas de desarrollo del autoconcepto son las siguientes:

Etapa de los 0 a 5 años.

Desde el momento que el niño nace, éste siente una relación muy estrecha con su madre y a través de los múltiples contactos con ella, empieza a distinguir su cuerpo de aquello que no lo es. Así tenemos que, la imagen corporal es el primer punto de referencia para formar la primera noción de sí mismo, separado del mundo exterior. Con la estructuración de la imagen corporal se va formando la sensación de ser amado y tener valor. Alrededor de los doce meses el niño llega al reconocimiento visual de sí mismo frente a un espejo y aproximadamente a los dieciocho meses, el niño comienza a referirse a sí mismo, pero en tercera persona.

Belart y Ferrer (1999) sostienen que “el sentimiento de valor interno va formándose durante los cinco o seis primeros años de vida del niño en el seno de la familia. Los padres transmiten a sus hijos continuos mensajes de aceptación o rechazo a través de sus palabras, expresiones faciales y gesto” (p. 47).

Cardenal (1999) menciona que “las reacciones por parte de los allegados del niño, ante la evolución física e intelectual de éste, ante sus comportamientos, y ante sus identificaciones, repercutirán sobre la elaboración infantil de la sensación de valor personal, de competencia y de capacidad” (p. 73).

Con la aparición del lenguaje el niño seguirá elaborando su autoconcepto y utilizará los pronombres personales y posesivos para referirse a aquello que reconoce en él y a aquello que posee.

Luego, entre los 3 y 5 años de edad, mediante el juego de la alternancia de papeles y los comportamientos imitativos, el niño empezará a identificarse con ciertos roles adultos y a la vez irá estableciendo ciertas diferencias progresivas por la estructuración de una mayor sensación de identidad de sí mismo.

Finalmente, con el aprendizaje de su género sexual, el niño asimilará e identificará los roles, capacidades, habilidades y la imagen corporal, que implica pertenecer a uno u otro sexo, de esta manera asentará su autoconcepto.

Etapas de los 5 a 12 años.

Con la entrada del niño al medio escolar surgen nuevos elementos de juicios, evaluaciones y actitudes que formarán y consolidarán su autoconcepto. El niño se dará cuenta de sus logros académicos, de su popularidad entre sus compañeros y de las reacciones de los profesores ante sus gestos, actitudes, éxitos o fracasos.

Al principio de esta etapa, el niño se define a sí mismo y se diferencia de los otros por sus rasgos físicos. Entre los 8 y 9 años comienza la definición personal basándose en algunos rasgos psicológicos. A esta edad se hacen evidentes los sentimientos de estar avergonzado u orgulloso de sí mismo. Al final

de la etapa el niño presenta un mayor reconocimiento de sí mismo y una mayor conciencia de cómo es percibido por los otros.

Cardenal (1999) señala que “de estas dos etapas, se aprecia cómo la imagen corporal es el primer punto de referencia que tiene el niño pequeño para empezar a formar su autoconcepto. Después el lenguaje y la progresiva autonomía de sus comportamientos constituyen el segundo elemento que forma su autoconcepto” (p. 74)

Etapa de la adolescencia: 12-15 años.

Esta etapa es como el período de reformulación y de diferenciación del autoconcepto.

Cardenal (1999) menciona que los factores que contribuyen al establecimiento de un autoconcepto diferenciado son:

La constante confrontación con la vida académica obliga al adolescente a una progresiva identificación de sus capacidades y aptitudes. La necesidad del establecimiento de una autonomía e independencia personal a través del deseo de distinguirse de sus padres, por el desarrollo de una ideología o de una manera de pensar. La identificación de un modo pasajero, pero intenso, del adolescente con otros grupos de referencia situados en sus mismas circunstancias. (p. 75).

Entonces, durante este período el autoconcepto y la autoestima serían inestables pero a medida que el adolescente empieza a formar un autoconcepto más rico y complejo, su autoestima estará basada en sólidos esquemas cognitivos.

2.2.1.3. Funciones del autoconcepto

El papel fundamental del autoconcepto es la regulación de la conducta. El autoconcepto sirve de guía de la conducta y capacita a las personas para asumir los diferentes roles a lo largo de la vida, más que un desencadenante de la

conducta es un filtro que controla y decide la dirección de la conducta. El autoconcepto provee al individuo un marco para la interpretación de la información autorreferente.

Observando la implicancia en diversos aspectos del comportamiento humano, se puede decir, en base a Machargo (1991) que el autoconcepto cumple las siguientes funciones en la psiquis y en el comportamiento del individuo: Mantiene la consistencia interna, al ser un sistema unificado, integrado y consistente, el cual le permite al individuo relacionarse de manera congruente con el medio, cada nueva experiencia es interpretada de acuerdo a ese sistema e incorporado al mismo; brinda pautas para interpretar la experiencia, según el concepto que tenga la persona de sí misma una experiencia tendrá múltiples interpretaciones, es decir el individuo interpreta la realidad de acuerdo a sus propias percepciones y esquemas; el autoconcepto es el principal medio facilitador para el mantenimiento de la autoestima, aspecto importante de la psicología humana; y, el autoconcepto es un determinante de las expectativas, condicionando la conducta. Cuando una persona se ve negativamente, lo lógico es que espere resultados negativos, es decir su auto eficacia se ve disminuida.

Según Markus y Wurf (1987) se pueden diferenciar varias funciones específicas entre las que destacan las siguientes: Proveer al individuo de un sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio; desempeña un rol integrador y organizador de las experiencias relevantes del individuo; regular los afectos; y, ser fuente de motivación y estímulo para la conducta.

Otra función es la regulación de los estados afectivos y lo que involucra al yo en gran medida. Se brinda una singular atención al procesamiento de la información relevante o significativa lo que constituye, un método de regulación afectiva. Este tipo de regulación, por lo general, implica la defensa del propio yo de los estados emocionales de carácter negativo. Esto se hace posible manteniendo la coherencia con las percepciones actuales que uno tiene sobre sí mismo que, por lo general, son positivas.

2.2.1.4. Autoconcepto en el medio escolar

Según Machargo (1991) la escuela tiene una significativa influencia en la imagen que forman los niños sobre sí mismos y que la larga permanencia en la escuela condiciona la formación del autoconcepto de los sujetos sobre todo en el aspecto académico lo que se transfiere luego a otras dimensiones del autoconcepto.

Cuando el púber entra a primer año de secundaria en la Educación Básica Regular, ya tiene una idea sobre sí mismo, lo que continúa desarrollándose en ese marco social. La escuela, luego de la familia es el espacio propicio para probar sus habilidades, ganarse el respeto de los demás y desarrollar su autoconcepto. Serramona (2008) manifiesta que el autoconcepto lo establece el niño en función de lo que los demás consideran de él, en especial los padres, profesores y compañeros escolares. Luego si las experiencias son buenas, se desarrollará en función de las propias convicciones.

Machargo (1991) menciona información empírica relacionada con el hecho de que la escolarización afecta el autoconcepto de los alumnos de forma diferente. Para algunos de forma positiva y para otros los efectos son negativos. Parece ser que lo que determina que el autoconcepto de los alumnos mejore o se vea amenguado, según él radica en: El rendimiento académico; las características del profesor, sus actitudes y expectativas, es decir su propio autoconcepto, su estilo como docente; el tipo de alumnos que forman parte del grupo; y, las políticas educativas, currículo, estilos de enseñanza, etc.

La escuela también contribuye al desgaste del autoconcepto y a la actitud desfavorable por aprender. Lo que podría ser una razón a tomar en cuenta acerca de la situación educativa de nuestro país en donde las escuelas públicas no cuentan con psicólogos, ni con profesores capacitados para trabajar temas tan importantes como este, por más que el MED insista en temas como la educación integral y educación para la vida, cuando quizás los mismos docentes y directivos no está capacitados para educar bajo este modelo.

Así Machargo (1991) refiere de forma categórica que el docente ejerce una considerable influencia en el modelado del autoconcepto de los alumnos, proporcionando una retroalimentación permanente de acuerdo al trato que les da, dentro de ello están acciones como: la forma de sus respuestas, la forma de expresarse, el modo y el grado de aceptación, confianza y apoyo a sus estudiantes.

Enfatizando la idea acerca de la importancia del autoconcepto en el ámbito escolar, Serramona (2008) plantea que:

El autoconcepto es el resultado de la educación pero a su vez éste influye en la manera de acometerla. De modo general, a un autoconcepto más elevado corresponde un más alto rendimiento académico, si bien se señala que no se pueden establecer relaciones causa efecto en una sola dirección, es decir tanto influye el autoconcepto sobre el rendimiento académico en la medida que éste refuerza a aquél. El docente y el educador en general tienen un papel importante en la determinación del autoconcepto del educando. La creación de climas agradables, la aceptación de la personalidad propia del educando harán que el alumno sienta confianza y afiance su identidad. (p. 119).

Entonces, el autoconcepto académico hace referencia al conjunto de percepciones, sentimientos y valoraciones que un sujeto tiene de sí mismo como estudiante. Este autoconcepto viene determinado por las experiencias personales de éxito o de fracaso, por los resultados de su aprendizaje y por las valoraciones, comentarios, informaciones y calificaciones que recibe de los demás en el contexto escolar, he allí que radica su relevancia dentro del ámbito educativo.

2.2.1.5. Dimensiones del autoconcepto

Según García y Musitu (1999) el autoconcepto se divide en cinco dimensiones: Autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto físico.

Dimensión 1: Autoconcepto académico.

Se refiere a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol, como estudiante y/o trabajador. La dimensión hace referencia a dos ámbitos: el académico y el laboral. Semánticamente, la dimensión gira en torno a dos ejes: el primero se refiere al sentimiento que el estudiante o el trabajador tiene del desempeño de su rol a través de sus profesores o superiores y, el segundo, se refiere a cualidades específicas valoradas especialmente en ese contexto. Según García y Musitu (1999) esta dimensión “correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, el rendimiento académico/laboral, la calidad de la ejecución del trabajo, la aceptación y estima de los compañeros, el liderazgo y la responsabilidad, y negativamente con el absentismo académico/laboral y el conflicto” (p. 19).

Dimensión 2: Autoconcepto social.

Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Dos ejes definen esta dimensión. El primero hace referencia a la red social del sujeto y a su factibilidad o dificultad para mantenerla o ampliarla. El segundo eje, se refiere a cualidades importantes en las relaciones interpersonales. De acuerdo a los autores de la escala, el autoconcepto social correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, con el bienestar psicosocial, con el rendimiento académico y laboral, con la estima de profesores y superiores, con la aceptación y estima de compañeros, con la conducta prosocial y con los valores universalistas; y, negativamente, con los comportamientos disruptivos, la agresividad y la sintomatología depresiva (García y Musitu, 1999).

Dimensión 3: Autoconcepto emocional.

Hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. El factor tiene dos fuentes de significado: la primera hace referencia a la percepción general de su estado emocional y la segunda a situaciones más específicas, donde la otra persona implicada es de un rango superior.

Un autoconcepto emocional alto significa que el sujeto tiene control de las situaciones y emociones, que responde adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de su vida, y lo contrario sucede normalmente con un autoconcepto bajo. De acuerdo a García y Musitu (1999) el autoconcepto emocional correlaciona positivamente con las habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales; y negativamente, con la sintomatología depresiva, con la ansiedad, con el consumo de alcohol y drogas y con la pobre integración social en el aula y en el ámbito laboral.

Dimensión 4: Autoconcepto familiar.

Se refiere a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. El significado de este factor se articula en torno a dos ejes. El primero se refiere específicamente a los padres en dos dominios importantes de las relaciones familiares como son: la confianza y el afecto. El segundo eje hace referencia a la familia y el hogar con cuatro variables, dos de ellas formuladas positivamente y las otras dos, formuladas negativamente, hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares.

Este factor, que es uno de los más importantes del autoconcepto, según García y Musitu (1999) correlacionaría positivamente con el rendimiento escolar y laboral, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento de bienestar, con la integración escolar y laboral, con la conducta prosocial, con valores universalistas, y con la percepción de salud física y mental. También correlaciona negativamente con la sintomatología depresiva, la ansiedad y el consumo de drogas. (García y Musitu, 1999).

Dimensión 5: Autoconcepto físico

Este factor hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. El factor gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero alude a la práctica deportiva en su vertiente social, física y de habilidad. El segundo hace referencia al aspecto físico. Un autoconcepto físico alto significa que la persona se percibe físicamente

agradable, que se cuida físicamente y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito. De acuerdo a los autores de la Escala, el autoconcepto físico correlaciona positivamente con la percepción de salud, con el autocontrol, con la percepción de bienestar, con el rendimiento deportivo, con la motivación de logro y con la integración social y escolar. El autoconcepto físico correlaciona negativamente con el desajuste escolar, la ansiedad y, en menor grado, con la presencia de problemas con los iguales. (García y Musitu, 1999).

2.2.2. Clima en el aula

2.2.2.1. Definición conceptual de clima en el aula

El clima o ambiente de aula constituye un espacio en movimiento, una construcción diaria, que no se limita a las relaciones interpersonales básicas entre profesores y alumnos para la implementación del currículo, por el contrario, se instaure en la diversidad de dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias educativas y socioafectivas para cada uno de los participantes.

Para Marchena (2005) “es una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esta es, por la cultura existente en el aula” (p. 198).

De forma que el clima de aula engloba los elementos del proceso educativo y la interacción de los mismos, además de las interacciones sociales producidas en el aula, puesto que “el clima de sesión está determinado por las interacciones y los procesos grupales” (Prat y Soler, 2003, p. 54).

Así, a medida que se genera acuerdo o se aceptan las reglas de funcionamiento que regulan los procesos sociales y éstas se instauren como reglas de uso entre los participantes, el tipo de clima tiende a estabilizarse. Se trata de un elemento de vital importancia puesto que la posibilidad de que la

escuela resulte para el alumno/a una experiencia positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional, es decir, del clima de aula. Entonces, Martínez (1996) define el clima atmósfera o ambiente del aula como:

Una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas, y normas, que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo (p. 118).

Cid (2001) utiliza el término clima social y lo define como “la dimensión relacional configurada por la interacción entre el profesor y estudiantes o de éstos entre sí” (p. 193). El clima social se genera a partir de las interacciones socio-afectivas que se establecen entre los actores de los procesos de aula en las diversas situaciones en que interactúan.

El clima en el aula está centrado en los procesos que ocurren en un microespacio escolar, como el aula. Cere (1993) lo define como:

El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos. (p. 30).

Se distingue del clima de clase, en cuanto que ésta, como unidad funcional dentro del centro, está influida por variables específicas de proceso que inciden en un contexto determinado dentro de la propia institución. Las características y

conducta tanto de los profesores como de los alumnos, la interacción de ambos y en consecuencia, la dinámica de la clase confieren un peculiar tono o clima de clase distinto del que pudiera derivarse variando alguno de estos elementos.

Por su parte, Cornejo y Redondo (2001), señalan que el clima social escolar refiere a "...la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan" (p. 6).

2.2.2.2. Factores que influyen en el clima en el aula

Los factores que influyen en el clima de aula según Gómez (2005) son:

Físicos: arquitectónicos (barreras espaciales y obstáculos) y materiales (disposición, tipo, cantidad y calidad del material).

Psicológicos: actitud del profesor y del alumno en las intervenciones de cada uno. Muchos alumnos no respetan al profesor porque no se sienten respetados por éste, y viceversa.

Didácticos: la metodología empleada por el docente, la motivación transmitida al alumnado.

Sociológicos: el papel de la familia como primera autoridad moral, la influencia de los valores transmitidos por los medios de comunicación y la sociedad, en general. (p. 96).

Pero además existen otros factores importantes que influyen en el clima social en el aula:

Convivencia.

Toda relación humana está basada en la convivencia. Ortega y Del Rey (2008) dicen que en la escuela "la convivencia se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder" (p. 38).

Normas.

Para poder convivir con otros en todo lugar, es necesario tener normas establecidas. Céspedes (2009, p. 130) dice que “las normas son convenciones que se establecen sobre fundamentos sólidos de base empírica o científica”. Para la autora es el adulto quien fija las normas y los niños sólo las aceptan y las cumplen, puesto que existe un contrato de obediencia. Al principio la norma es impuesta, pero luego el niño y/o la niña conocen los fundamentos de la norma y ésta pasa a ser un valor superior.

La convivencia en la escuela debe estar basada en gran medida en la confianza entre docentes y estudiantes, por lo que se hace necesario generar normas de comportamiento y cooperación concensuadas. Para Hevia (2006) las normas deben ser:

Conocidas, claras, simples, legítimas y respetadas, las personas sabrán a qué atenerse, por lo que la incertidumbre se reducirá y la confianza aumentará. Pero si las normas no son transparentes, son impugnadas, o existe arbitrariedad y autoritarismo, afectarán negativamente el nivel de confianza al interior de la escuela. (p. 75).

En una investigación sobre los problemas de disciplina que se presentan frecuentemente en la escuela, como una de las medidas para superar estos problemas es necesario que las normas tengan sentido porque “un alumno que desconoce una norma o que no le atribuye ningún sentido, puede cumplirla si no es por el miedo a la autoridad” (Aránguiz, Assaél, Cerda y Guzmán, 1994, p. 46). La importancia de las normas en ese sentido es que contribuyan a la convivencia social y a los procesos de enseñanza y aprendizaje que suceden en el aula.

Confianza.

Para que las relaciones sean fructíferas deben estar basadas en la confianza entre estudiantes y docente, lo que permite la creación de un clima de aula positivo.

“Cuando los alumnos están en confianza, se sienten en seguridad, y se reduce el miedo, lo que les permite ser más como ellos son en su originalidad y pueden abrirse a la participación en clase sin temor a cometer errores” (Casassus, 2006, p. 243), de esta manera se puede entender que la confianza es una emoción que ayuda a la conformación de un clima de aula positivo que motiva a los educandos a trabajar, a su vez que es una estrategia exitosa de enseñanza.

Rol Docente.

La labor que el docente debe cumplir en su rol de enseñar y educar es primordial para el proceso educativo. El docente debe mantener altas expectativas respecto del rendimiento y capacidades de sus estudiantes. Esto permite que los estudiantes se sientan preparados para enfrentar los desafíos de aprendizaje que el docente les presente. El rol que el docente debe tener en función de educar emocionalmente a sus estudiantes debe cumplir con ciertos requisitos, que no son diferentes a los que debe cumplir la familia, estos requisitos según Céspedes (2009) son los siguientes:

Tener un conocimiento intuitivo o informado acerca de la edad infantil y adolescente, particularmente de sus características psicológicas y de sus tareas de cumplimiento; conocer la importancia de los ambientes emocionalmente seguros en el desarrollo de la afectividad infantil; poseer un razonable equilibrio psicológico y ausencia de sicopatología; conocer técnicas efectivas de afrontamiento de conflictos; emplear estilos efectivos de administración de la autoridad y el poder; comunicación afectiva y efectiva; verdadera vocación por la misión de maestro; un permanente y sincero trabajo de autoconocimiento; y, una reflexión crítica constante acerca de los sistemas de creencias y de su misión como educador. (pp.142-143).

La vocación y el compromiso del docente con su labor y con los educandos favorecen las relaciones entre el docente y sus estudiantes y promueve un clima de aula positivo, el compromiso vocacional del docente le lleva a no solamente

querer realizar una buena labor profesional, sino que se entrelaza con las expectativas que tiene de sus alumnos.

Autoridad.

Siguiendo con el rol que deben tener los adultos significativos, en este caso el docente, es necesario describir el tipo de autoridad que posibilita un clima de aula positivo. Existen dos formas muy diferentes de ejercer autoridad. La primera es aquella que está “sustentada en el dominio, la que a su vez se sostiene en la posesión de recursos de poder que dejan al adulto en una situación de fuerza y ubican al niño en una posición de subordinación y debilidad” (Céspedes, 2009, p. 124). La segunda es la autoridad que se “sustenta en el respeto, la consistencia, la consecuencia, la justicia y la tolerancia” (Céspedes, 2009, p. 124). Esta última es una autoridad validada y legitimada por el resto, mientras que la primera es una autoridad impuesta.

Autoestima.

Cuando el docente manifiesta altas expectativas acerca de sus educandos, ayuda en la construcción de una autoestima positiva, lo que favorecerá un clima de aula positivo.

La autoestima es según Saffie (2000) “una visión subjetiva, pero que se relaciona con datos objetivos y con la experiencia exterior” (p. 23).

La autoestima tiene que ver con dos sentimientos. El primero es el del propio valer que tiene relación con lo que siente que vale para “los demás sobre la base de las cualidades y talentos que le reconocen” (Céspedes, 2009, p. 51). El segundo tiene relación sobre la propia percepción “de ser capaz de generar cambios positivos en sí mismo, lo que también puede cambiar a los demás” (Céspedes, 2009, p. 51).

Toda persona necesita sentirse importante en la labor, función o espacio que ocupa dentro de un lugar, es por esto que toma relevancia que el docente manifieste constantemente que cree y confía en sus educandos, ya que como se

vio, la autoestima está relacionada en gran medida con la percepción que los demás tienen de una persona y cuánto la valoran. De esa manera el docente también se debe valorar y creer en él, lo que contribuirá a que los estudiantes se sientan capaces de realizar toda actividad y desafío que se les proponga.

Motivación.

Adam (2003) dice que existen dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca, “la primera es aquella cuya fuente radica en la propia tarea, mientras que en la segunda, la fuente radica en algo ajeno o externo a la tarea” (p. 19).

Para Gutiérrez (2005) la motivación tiene que ver con estados “emocionales, que movilizan, dan energía, “mueven” al sujeto, hacia una meta o incentivo” (p. 1).

Céspedes (2009) dice que la motivación estimula a ser curiosos, a asombrarse frente a aquello misterioso y novedoso, “promueve la apertura a nuevos aprendizajes, la necesidad de explorar, de descubrir, de pensar excitadamente y de abrirse a recursos cognitivos sofisticados” (p. 72).

La motivación toma un papel importante en la formulación de un clima de aula positivo, ya que depende tanto de agentes exteriores e interiores. Un educando puede sentirse motivado porque los contenidos de trabajo y las relaciones que existen dentro del aula le hacen sentido, lo mueven a lograr el fin de la tarea dada. En ese sentido los contenidos y las relaciones interpersonales serían el agente exterior, motivación extrínseca, de la misma forma, esto promueve en los educandos a estar dispuestos a aprender, motivación intrínseca.

Estrategias metodológicas y de evaluación.

Parte del trabajo docente, consiste en diseñar estrategias metodológicas y de evaluación coherentes con los contenidos trabajados. Ibáñez (2002) afirma que “en el ámbito educacional las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas” (p. 31). Por consiguiente, la consideración de las emociones en la

utilización de diferentes estrategias e instancias de evaluación, forma parte importante en la conformación de un clima de aula positivo.

Por tanto, aquí tenemos como factores de un clima de aula positivo las relaciones de confianza, el compromiso del docente con su labor pedagógica, vocación y expectativas que éste tiene de sus estudiantes. Estos factores que posibilitan un clima de aula positivo no tratan sólo de lograr un buen resultado, sino de afectar positiva e íntegramente a los niños y niñas.

2.2.2.3. Tipos de clima en el aula

Se ha considerado como tipos de clima: clima psicológico en el aula y el papel del maestro, clima psicológico docente-estudiante y clima psicológico entre estudiantes.

Clima psicológico en el aula y el papel del maestro.

El profesor puede crear en al aula de clases un clima psicológico que favorezca o desfavorezca el aprendizaje. Levin (1954) estudió tres casos de liderazgo en diferentes ocasiones:

Líder autoritario, todo lo que debe ser hecho es determinado por el líder. Los grupos de trabajo son también formados por el líder, quién determina lo que cada uno debe hacer. El líder no dice a sus dirigidos cuáles son los criterios de evaluación y las notas no admiten discusión. Lo que dice el jefe es ley. El líder no participa activamente de las actividades de la clase; simplemente distribuye las tareas y da órdenes.

Líder democrático, todo lo que es hecho es objeto de discusión del grupo; cuando hay necesidad de un consejo técnico el líder sugiere varios procedimientos alternativos a fin de que los miembros del grupo escojan. Todos son libres para trabajar con los compañeros que quieren, cayendo a todos la responsabilidad por la conducción de las actividades. El líder debe discutir con el grupo los criterios de evaluación y participar en las actividades del grupo.

Líder permisivo, el líder desempeña un papel bastante pasivo, da libertad

completa al grupo y a los individuos, a fin de que éstos determinen sus propias actividades. El líder se coloca a disposición para ayudar en caso de ser solicitado. El líder no se preocupa de evaluar la actividad del grupo; permanece ajeno a lo que está aconteciendo. (pp. 3-4).

En el liderazgo autoritario, los niños manifiestan dos comportamientos típicos: apatía y agresividad; por lo que el líder salía del salón, los niños dejaban las tareas propuestas y pasaban a tener comportamiento agresivo y destructivo por lo que manifestaban, mucha insatisfacción por la situación. En el liderazgo democrático, los niños se muestran más responsables y espontáneos en el desarrollo de sus tareas. Con la salida del líder el trabajo continúa casi en el mismo nivel en el que estaba antes. Con este liderazgo fueron menos frecuentes los comportamientos agresivos. En el liderazgo permisivo, se observó que los niños no llegaban a organizarse como grupo y dedicaban más tiempo a las tareas propuestas en ausencia del líder. En ausencia del líder surgían otros líderes, que asumían y conducían las actividades de los niños interesados en trabajar.

Clima psicológico docente-estudiante.

A los profesores que les gusta lo que hacen, son más generosos en las evaluaciones, se muestran más tolerantes y amigos, oyen a los alumnos y estimulan la participación; y logran mejores resultados que los profesores competentes en su materia pero más fríos y distantes con relación a la clase. Cuanto más jóvenes sean los estudiantes, más importante será la relación afectiva: una sonrisa, un abrazo, una palabra amiga, frecuentemente tienen efectos más positivos sobre el aprendizaje que múltiples consejos y órdenes. (Lafout, 1999, p. 52).

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

cambios que están ocurriendo con el alumno y comprender su desarrollo. Sin duda lo que más perjudica al clima psicológico en la escuela es el sistema social en el que vive. Generalmente la escuela no tiene en consideración la situación familiar de cada alumno (el tipo de familia, el número de hermanos y la educación familiar puede, muchas veces, dificultar el clima que surge en el aula).

Esto acontece, sobre todo, porque la escuela desconoce las situaciones particulares y trata a los alumnos como si fuesen todos iguales, con los mismos problemas, las mismas situaciones familiares, las mismas aspiraciones, etc. Características como: Maduración, ritmo personal, sus intereses y aptitudes específicas, sus problemas psicológicos y orgánicos afectan el clima psicológico. Muchos de estos obstáculos pueden ser superados y minimizados o anulados, si el profesor de la escuela procura comprender y tener en consideración ellos. Ciertas cualidades del profesor, como paciencia, dedicación, voluntad de ayudar y actitud democrática, favorecen al clima psicológico positivo en el aula; al contrario, el autoritarismo, la enemistad y el desinterés pueden llevar a que exista un clima negativo en el aula. Es importante que el profesor y el futuro profesor piensen sobre su gran responsabilidad; principalmente con relación a los estudiantes de los primeros grados, sobre los cuales, como se sabe, la influencia del profesor es mayor. A pesar de todas las dificultades que tenga al frente, cabe al profesor tener una actitud positiva; de confianza en la capacidad de los alumnos, de estímulo a la participación de todos los estudiantes. Sólo así estará ejerciendo su misión de educador, que no se confunda con opresión y control autoritario.

Clima psicológico entre estudiantes.

Por lo general los maestros tienen poca relación con la formación de una clase como un todo. Los administrativos escolares toman las decisiones básicas en cuanto al tamaño y la composición del grupo, ya sea una sección transversal de la población escolar, o que esta esté agrupada en forma especial; sin embargo, es el profesor quien tiene que asumir el control en el aula; y su influencia en el comportamiento de los estudiantes y las relaciones que establecen entre sí, es de vital importancia. En efecto, un profesor dominador y autoritario, estimula a los

estudiantes a asumir comportamientos de dominación con relación a sus compañeros.

Los profesores pueden hacer varias cosas para fomentar las relaciones positivas entre los alumnos; por ejemplo, en el proceso de ayudar a los integrantes de la clase, a conocerse entre sí como individuos, y comenzar a funcionar como una comunidad de aprendizaje. Se les puede proporcionar oportunidades de presentarse a sí mismos bajo una luz positiva y de exhibir sus talentos e intereses únicos. Los estudiantes que buscan objetivos comunes tienden a conocerse y a valorarse entre sí, de modo que las experiencias de aprendizaje cooperativas bien estructuradas pueden conducir a reacciones de compañeros positivos, incluyendo relaciones que cruzan las líneas de otros géneros, de clase social y étnicas. (Erwin, 1993).

Se crea un clima de desconfianza, de represión y hasta agresión con relación a otros alumnos. Esto es: El alumno que sufre control autoritario, rehúye a ese control de forma evidente y violenta, cuando puede; de forma velada, por medio de desinterés y de pasividad, cuando no tiene otra salida. Los alumnos más fuertes transfieren dominación hacia los alumnos más débiles.

Tal clima de desigualdad, competición, lucha y tensión, produce efectos negativos sobre el aprendizaje. Vuelca sus preocupaciones para la defensa de la dominación y la agresión de los otros estudiantes, frustrándose en sus tentativas de concentrarse en la materia y aprender. Para aprender un estudiante precisa de un clima de confianza.

2.2.2.4. Características del clima en el aula positivo

Gómez (2007) afirma que “el ambiente y clima que se vive en el aula depende, en determinadas ocasiones, de la capacidad y habilidades sociales y relacionales del profesor/a y de su forma de llevar día a día la dinámica de la clase” (p. 90). Por ello, el docente supone una figura muy importante a la hora de que se cree un clima de aula positivo o negativo en sus grupos-clase.

En este sentido, Sanz (2005) establece que “la labor de profesores y profesoras es conducir la sesión de manera que se construya un entorno de aprendizaje motivador y efectivo, con mensajes y actividades que impliquen y motiven a los estudiantes” (p. 31). De forma que este autor diferencia entre dos tipos de comunicación, las cuales son interdependientes, en las aulas: funcional, que incluye la transmisión de conocimientos y contenidos; y, relacional, que incluye todos los intercambios comunicativos que regulan la relación entre los participantes.

Según Gómez (2007) las actitudes que debe usar el profesorado para crear y mantener un clima de convivencia en el aula son:

Mantener una actitud comprometida con los alumnos desde el principio.

Seguir un estilo de conducta estable, claro y firme.

Prever las situaciones que se pueden generar en el aula y fijar estrategias para la prevención de conflictos.

Evitar confrontaciones personales con sus alumnos.

Respetar a sus alumnos y sus opiniones.

Intervenir siempre de manera positiva y constructivista, utilizando técnicas de relajación y acercamiento: buen humor, cordialidad, amistad, cercanía.

Conocer y llamar a los alumnos por su nombre. (p. 97).

El ambiente y clima que se vive en el aula depende, en determinadas ocasiones, de la capacidad y habilidades sociales y relacionales del profesor/a y de su forma de llevar día a día la dinámica de la clase. Para ello, resulta necesario escuchar a sus alumnos/as, dado que “el componente relacional y la comunicación interpersonal son hasta tal punto importante en el proceso educativo que sin él no podría realizarse, de ahí que se haya llegado a afirmar que una enseñanza eficaz requiere de una relación eficaz” (Gómez, 2007, p. 43).

Si los docentes aceptan a los estudiantes tal como son, les permiten expresar libremente sus sentimientos y aptitudes sin condenarlos ni juzgarlos, plantean actividades de aprendizajes con ellos en lugar de para

ellos, crean en el aula una atmósfera relativamente libre de tensión emocional. (Torre, 2002, p. 50).

Por tanto, la relación interpersonal educador-educando requiere que ambos se acepten, creándose así, un “clima” donde se establezcan lazos de unión entre ellos. De forma que mediante ese contacto se creará una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto, muy necesaria para el desarrollo normal del individuo.

Para Arón y Milicic (1999) las instituciones educativas con un clima positivo en el aula son aquellas donde existe:

Conocimiento continuo, académico y social, los profesores y alumnos tienen condiciones que les permiten mejorar en forma significativa sus habilidades, conocimiento académico, social y personal.

Respeto, los profesores y alumnos tienen la sensación de que prevalece una atmósfera de respeto mutuo en la escuela

Confianza, se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad.

Moral alta, profesores y alumnos se sienten bien con lo que está sucediendo en la escuela. Hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas tienen autodisciplina.

Cohesión, la escuela ejerce un alto nivel de atracción sobre sus miembros, prevaleciendo un espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia al sistema.

Oportunidad de input, los miembros de la institución tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones de la escuela en la medida en que aportan ideas y éstas son tomadas en cuenta.

Renovación, la escuela es capaz de crecer, desarrollarse y cambiar.

Cuidado: existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes junto con trabajar de manera cooperativa en el marco de una organización bien manejada. (p. 32).

Es importante que los estudiantes estén en un aula con un clima positivo, donde ellos estén lo suficientemente cómodos para expresar sus ideas y preguntas. Las líneas abiertas de comunicación son la clave, así que involucra a los estudiantes y el docente en el desarrollo y mantenimiento de un ambiente positivo.

2.2.2.5. Características del clima en el aula negativo

Por el contrario, los climas escolares negativos u obstaculizadores del desarrollo de los actores de la comunidad educativa, generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico. Desde la perspectiva de los profesores, un clima negativo desvía la atención de los docentes y directivos, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de éstos con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela. En los estudiantes un clima negativo puede generar apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación. Además “estos climas vuelven invisibles los aspectos positivos, por lo tanto, provocan una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, volviéndose las interacciones cada vez más estresantes e interfiriéndose una resolución de conflictos constructiva” (Arón y Milicic, 1999, p. 8).

En escuelas y aulas con violencia más frecuente, existen estudiantes con resultados académicos bajos y falta de habilidades para solucionar conflictos pacíficamente. Este clima en el aula negativo puede generar graves consecuencias en el desarrollo personal de los estudiantes y docente.

Por su parte, Hernández y Sancho (2004) afirman que las condiciones que favorecen un clima negativo en las aulas son:

La falta de trabajo en equipo y de preocupación por crear un ambiente de aprendizaje. Lo que repercute en la ausencia de tiempo y espacio para coordinarse y hablar y en una inadecuada coordinación entre profesores en los temarios de las materias.

La diversidad de concepciones sobre el aprendizaje que hoy existe en muchos centros de secundaria que lleva a no lograr los objetivos que se plantean en relación con los contenidos que considera el profesorado que ha de aprender el alumnado.

Las situaciones de micropolítica que se reflejan, por ejemplo, en los centros con muchos profesores, en el dominio de unos departamentos frente a otros mediante posiciones de poder y de defensa de los propios espacios de actuación a costa de crear desequilibrios y desigualdades.

Las diferentes posiciones del profesorado, desde el que sufre al que tiene una actitud funcionarial, desde la que persigue mantener unos privilegios que ya poco tienen que ver con la situación actual de la educación en la enseñanza secundaria, al que se inhibe o se queja.

La sensación de dicotomía en buena parte del profesorado (al menos del que se lo plantea) de no saber qué enseñar, si la materia de la que es especialista u otros aprendizajes de la vida. Una dicotomía que se repite ante la diversidad de alumnos, y que se plantea en términos de qué enseñar a los que no van a seguir estudiando ni les interesan las materias ni el currículo tal y como está planteado.

La falta de formación necesaria para encarar las nuevas situaciones, acompañada del sentimiento de hacer un esfuerzo grande y conseguir frutos pequeños. Lo que produce frustración, desmotivación y falta de ilusión.

La diversidad del alumnado en las aulas constituye uno de los desafíos a los que las actuales condiciones de los centros y del profesorado no siempre han permitido encontrar alternativas.

La falta de criterios para la distribución de los alumnos, además del trabajo con los padres y del apoyo de otros profesionales. (pp. 203-204).

Está claro que si queremos evitar un clima da aula negativo y prevenir la aparición de conflictos en nuestras aulas, como docentes hemos de poner en práctica la comunicación relacional, sin dejar de lado la comunicación funcional, dado que es fundamental asumir la función de regulador de interacciones en el seno del grupo de iguales y en la dinámica de la vida cotidiana en la escuela. De

esta forma, “la función del profesor como regulador de interacciones entre iguales, a veces no tan iguales, es fundamental” (Llanos et al., 2008, p. 59).

Entonces, si existe falta de comunicación entre el alumno y el docente, si los contenidos son presentados de manera magistral por el docente y son recibidos pasivamente por el alumnado, si sólo puede opinar el profesor/a y el alumno/a sólo escucha, es fácil que surja el conflicto porque falta un clima positivo en la relación. Para este mismo autor, la relación entre alumnos/as también es decisiva puesto que: la falta de respeto, las agresiones cotidianas, la existencia de grupos marginados, contribuye a crear un clima inadecuado que favorece el conflicto escolar.

Respecto al establecimiento de interacciones positivas en clase, el docente ha de “crear un buen clima de convivencia, mediante la intervención preventiva, siendo ésta la mejor medida para evitar la aparición de abusos y malos tratos de todo tipo y de los que tienen lugar entre el alumnado” (Domínguez, 2006, p. 338). De esta manera, se conseguirá que el clima de aula sea propicio para el aprendizaje, pues si se crean las condiciones necesarias para fomentar las interacciones sociales, evitará la mala relación profesor-alumno y alumno-alumno, y por lo tanto, conflictos en el aula.

2.2.2.6. Dimensiones del clima en el aula

La Escala de Clima Social Escolar (CES) fue desarrollada por Moos y Trickett (1974) con el propósito de estudiar los climas escolares. El objetivo fundamental de la CES es “la medida de las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como el tipo de estructura organizativa de un aula” (Moos, Moos y Trickett, 1989, p. 12).

La Escala CES (versión adaptada) cuenta con 32 ítems que miden 9 subescalas diferentes comprendidas en cuatro grandes dimensiones:

Dimensión 1: Relaciones en el aula.

Evalúa el grado de implicación de los estudiantes en el ambiente, el alcance de su apoyo y ayuda hacia el otro y el grado de libertad de expresión. Es decir mide en qué medida los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Según Moos, Moos y Tricket (1989) comprende las siguientes subescalas:

Implicación (IM): Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y como disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.

Afiliación (AF): Nivel de amistad entre los alumnos y como se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

Ayuda (AY): Grado de ayuda, preocupación y amistad por los alumnos (comunicación abierta con los alumnos, confianza en ellos e interés por sus ideas). (p. 12).

De acuerdo con Ovejero (1990, p. 146) la interacción se refiere a las “relaciones entre dos o más personas en las cuales los actos de cada una de ellas afectan a las de la otra u otras”.

Se puede considerar que la interacción es la acción de influencia y reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido.

El concepto de interacción educativa “evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos” (Coll y Solé, 1990, p. 320).

Dimensión 2: Autorrealización en el aula.

Es la segunda dimensión de esta escala a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de las tareas y a los temas de las diferentes áreas, comprende las siguientes subescalas:

Tarea (TA): Importancia que se le da a terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de las materias.

Competitividad (CO): Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas. (Moos, Moos y Tricket, 1989, p. 12).

Actualmente, asistimos a la polémica de si son más importantes los conocimientos o las actitudes, como si fuese posible desligar el aprendizaje del desarrollo. Hablar de actitudes significa, en principio, contar con tres tipos de desarrollo, a saber:

Desarrollo cognitivo, en cuanto que cualquier predisposición para la acción requiere de una estructura cognitiva previa, de unos conceptos y procedimientos previos que actúan de soporte y permiten operar con las variables que nos ofrece la realidad.

Desarrollo afectivo o sentimental, en cuanto que son los afectos y los sentimientos los que nos permiten hacer el balance de nuestra situación, los que nos permiten evaluar la información conforme a criterios de valor que también son aprendidos generalmente por observación y modelado.

Desarrollo volitivo o tendencial, puesto que la importancia de la educación radica fundamentalmente no solamente en la posibilidad de “conocer” y de “valorar” lo bueno, sino en la de “hacerlo” realmente patente y realmente efectivo expresándolo en conductas y en comportamientos regulares. (Batalloso, 2006, p. 182 – 183).

Consecuentemente, toda educación es fundamentalmente una educación de actitudes, lo que implica al mismo tiempo conocer, valorar y actuar como dimensiones inseparables del desarrollo humano.

Conocer a los alumnos no hay que entenderlo aquí como el detallado análisis de su conducta o de su extracción social. Conocer al alumno es, sencillamente, saber explicar unos procedimientos de sentido común para que podamos obtener conocimiento de su persona con el único y exclusivo

fin de ayudarlo en su desarrollo. Conocer al alumno, como sucede a veces con algunos profesores, no consiste en modo alguno, en hurgar en su personalidad para satisfacer su curiosidad. “Conocer al alumno es comprender su situación desde su propia perspectiva, intentando situarnos en el contexto y condiciones en las que vive, es, en suma, establecer con él relaciones de confianza y empatía con objeto de que al sentirse valorado y apreciado, pueda seguir avanzando en su proceso de maduración personal” (Batalloso, 2006, p. 248).

Dimensión 3: Estabilidad.

Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran esta dimensión las siguientes subescalas:

Organización (OR): Importancia que se le da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.

Claridad (CL): Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.

Control (CN): Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y penalización de aquellos que no las practican. (Se tiene en cuenta la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas). (Moos, Moos y Tricket, 1989, p. 12).

Como hemos indicado, la escuela, y concretamente el aula, como lugar de convivencia, requiere del establecimiento de normas por las que se rigen las relaciones de las personas que forman parte de ella. Puesto que “el hecho de establecer unas normas entre todos es una forma de trabajar la convivencia en el aula y en el centro” (Gómez, 2007, p. 45).

La elaboración de normas explícitas y claras, el establecimiento de un modelo disciplinar, sencillo pero transparente, con unas prohibiciones

claramente aceptadas por todos y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad, abren un camino positivo de acercamiento de todos, profesorado y alumnado, a una tarea que debe ser común. (Ortega, 1998, p. 88).

Entonces, la gestión de enseñar, que realiza cada día el profesor, precisa de normas que se respeten por todos dentro del aula para crear un clima favorable.

Dimensión 4: Cambio.

Evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Está formada por una subescala:

“Innovación (IN): Grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno” (Moos, Moos y Trickett, 1989, p. 12).

Según Carbonell (2001) existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas culturales, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (p. 17). Y a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula.

“Innovación y reforma no son dos tipos de cambio independientes, y puede que determinadas innovaciones (...) exijan una reforma, como determinadas reformas exigen procesos de innovación” (Estebaranz, 1994, p.450)

Según De la Torre (1998, p. 45), el cambio innovador puede plantearse como un procedimiento técnico, como un proceso de interacción personal y sociocultural. Más adelante señala, refiriéndose a la innovación basada en la

escuela, que ésta se ha configurado en los últimos años como una de las plataformas teórico-prácticas para reconstruir culturalmente la escuela. Se trata de promover un cambio en el ethos o componentes dinámicos de la cultura.

2.3. Perspectiva teórica

2.3.1. Autoconcepto

Desde hace algunas décadas se ha venido subrayando la importancia del autoconcepto en el bienestar psicosocial desde diferentes ámbitos de la Psicología (Stevens, 1996).

Los planteamientos más relevantes presentan al autoconcepto como una entidad con múltiples facetas o como un conglomerado de múltiples concepciones en el que conviven aspectos estables con otros cambiantes y maleables. Sin embargo, no han faltado autores que han presentado el autoconcepto como un constructo simple y estático. Esta forma de interpretar el autoconcepto es un obstáculo para el análisis de las relaciones del autoconcepto con la regulación conductual, debido a la gran dificultad que supone explicar cómo una estructura indiferenciada puede mediar y reflejar la diversidad de la conducta con la que supuestamente está relacionada (Markus y Wurf, 1987).

Autoconcepto y autoestima.

La delimitación conceptual del autoconcepto y de la autoestima no es clara, hasta el punto que ambos conceptos se utilizan indistintamente para referirse al conocimiento que el ser humano tiene de sí mismo. Defendiendo esta postura de la “no diferenciación” se encuentran Shavelson, Hubner y Stanton (1976) quienes señalan que las afirmaciones descriptivas y evaluativas acerca de uno mismo se relacionan empíricamente. No obstante, otros autores partidarios de la “diferenciación” afirman que el autoconcepto y la autoestima se pueden diferenciar nítidamente (Watkins y Dhawan, 1989).

El término autoestima expresa el concepto que uno tiene de sí mismo, según unas cualidades que son susceptibles de valoración y subjetivación (Musitu, Román y Gracia, 1988). La persona se auto valora según unas cualidades que provienen de su experiencia y que son consideradas como positivas o negativas. El concepto de autoestima se presenta como una conclusión final del proceso de autoevaluación; la persona tiene un concepto de sí misma; si después pasa a autoevaluarse e integra valores importantes, esto es, se valora en más o en menos, se infra o sobrevalora, decimos que tiene un nivel concreto de autoestima. Es decir, la autoestima es el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una actitud evaluativa de aprobación que siente hacia sí mismo.

El autoconcepto es, por otra parte, el producto de esta actividad reflexiva. Es el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual; es la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hacen referencia a sí mismo como un objeto (Rosenberg, 1979).

Multidimensionalidad.

Uno de los aspectos más conflictivos y polémicos en los últimos años, es el relacionado con la multidimensionalidad del autoconcepto. Esta cuestión, que nos adentra en la estructura de nuestras representaciones internas y de su evaluación, ha sido objeto de dos aproximaciones diferentes: algunos autores plantean una dimensión única, haciendo hincapié en los aspectos más globales (Coopersmith, 1967), mientras que otros consideran que se trata de una estructura multidimensional y jerárquica (Musitu, García y Gutiérrez, 1991). Esta última aproximación es la que mayor apoyo empírico está recibiendo en la actualidad. Uno de los primeros autores que describió empíricamente el autoconcepto como un constructo multidimensional fue Fitts (1965), quien le atribuyó tres componentes internos—identidad, autosatisfacción y conducta— y cinco externos —físico, moral, personal, familiar y social—.

Un modelo teórico alternativo que ha gozado de gran aceptación es el modelo jerárquico y multifacético de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Estos

autores conciben el autoconcepto como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, la cual se basa directamente en sus experiencias en relación con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta. Desde este modelo se plantea que el autoconcepto del adolescente puede dividirse en autoconcepto académico y autoconcepto no-académico, estando configurado este último por componentes emocionales –son los más subjetivos e internos–, sociales –relacionados con el significado que la conducta del individuo tiene para los demás– y físicos –en los que tienen una incidencia fundamental las actitudes y apariencia general del individuo–. Estos autores definen siete características básicas del autoconcepto: Está organizado, el individuo adopta un sistema de categorización particular que da significado y organiza las experiencias de la persona; las categorías representan una forma de organizar las experiencias propias y de atribuirles un significado; una característica del autoconcepto es, en consecuencia, que está estructurado. Es multifacético, el sistema de categorización parece incluir áreas tales como la escuela, la aceptación social, el atractivo físico y las habilidades sociales y físicas. Su estructura puede ser jerárquica, sus dimensiones tienen significados e importancia diferentes en función de los valores y de la edad de las personas. El autoconcepto global es relativamente estable. Su variabilidad depende de su ubicación en la jerarquía, de manera que las posiciones inferiores son más variables. Es experimental, se va construyendo y diferenciando a lo largo del ciclo vital del individuo. Tiene un carácter evaluativo. La dimensión evaluativa varía en importancia y significado dependiendo de los individuos y las situaciones. Esta valoración diferencial depende, probablemente, de la experiencia pasada del individuo en una cultura y sociedad particular, en una familia, etc. Es diferenciable de otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado (por ejemplo, habilidades académicas, autocontrol, habilidades sociales, etc.).

A partir de este modelo, otros investigadores han descrito modelos multidimensionales diferentes en la forma, aunque no en el contenido. Asimismo, el modelo de Shavelson ha sido ampliamente investigado y validado y, a la vez, algunas de sus características han sido cuestionadas, como su estructura jerárquica o el rol y la definición del autoconcepto académico general –

postulándose dos autoconceptos diferenciados: el verbal y el matemático– (Marsh, Byrne y Shavelson, 1988).

Estabilidad frente a maleabilidad.

Otra de las características más sorprendentes y controvertidas junto con la de la multidimensionalidad del autoconcepto es su capacidad de permanecer estable y cambiante al mismo tiempo; de ser estable en sus aspectos más nucleares y profundos, a la vez que variable en sus aspectos más dependientes del contexto. Si aceptamos que uno de los principales motivos del ser humano es la búsqueda de consistencia en sus creencias acerca de sí mismo, es fácil inferir lo altamente deseable que es para el ser humano la estabilidad del autoconcepto o de las distintas identidades que lo componen (Schwalbe, 1993).

A lo largo de la vida, el ser humano atraviesa períodos críticos o momentos especialmente relevantes en los que se le exige que asuma nuevos roles y se ajuste a nuevas demandas (Banaji y Prentice, 1994). Uno de los periodos de la vida que se caracteriza precisamente por el cambio, así como por ser un momento de consolidación de la identidad, es la adolescencia. Con la edad se observa una progresiva comprensión del autoconcepto en términos cada vez más precisos de tipo intencional, volitivo y reflexivo, así como una tendencia a sistematizar conceptualmente los diversos aspectos del autoconcepto en un sistema unificado. De manera progresiva, se va integrando, rechazando o aceptando parcialmente la información proveniente de nuevas experiencias.

Por otra parte, el contexto social inmediato provoca ciertos cambios temporales en el concepto que la persona tiene de sí misma en un momento determinado. Precisamente, desde un enfoque sociológico se ha prestado una mayor atención a la naturaleza dinámica y adaptativa del autoconcepto, desarrollando, por ejemplo, el concepto de “identidades específicas” para referirse a los significados del yo que emergen durante un encuentro social particular (Alexander y Knight, 1971).

El autoconcepto, entonces, se puede percibir como estable en la medida en que el universo de autoconcepciones es relativamente inalterable. Ciertamente, se añadirán nuevas autoconcepciones, aunque si se ha creado una autoconcepción particular es improbable que desaparezca, incluso, si se da en contadas ocasiones. Al mismo tiempo, hay variaciones en las autoconcepciones que están activadas en el pensamiento y la memoria en un momento dado, por lo que el autoconcepto aparece como maleable, puesto que lo que cambia ahora son los contenidos del autoconcepto accesible.

2.3.2. Clima en el aula

En los últimos años las investigaciones rigurosas, en cuanto al aspecto de las interacciones en la educación, han demostrado que éste es un factor principal en el proceso del aprendizaje. Rodríguez (1999) dice que “Piaget y Vygotsky concluyeron que el conocimiento ni se hereda ni se adquiere por transmisión directa. Para ambos el conocimiento es una construcción producto de la actividad del sujeto en su interacción con el medio ambiente físico y social, por lo que convergen en adoptar premisas constructivistas e interaccionistas” (p. 481). El ser humano es aprende con sus pares en una interrelación constante y poderosa que transmite conocimientos, actitudes, valores y toda una gama de características que forman al ser.

Acerca de la influencia que tiene la interacción de los pares o de los adultos en el desarrollo de los niños, y en referencia a la zona de desarrollo próximo, Suárez (2004) manifiesta que “a través de la interacción, la proyección de futuros aprendizajes son plausibles gracias a la intervención con otros, distinguidos como apoyo o cooperación, que brindan o amplían un radio de posibilidades de aprendizaje gracias a su mayor o diferente experiencia.” (p. 7). Es pues, el entorno sociocultural el que ofrece las guías y las condiciones para que el desarrollo tenga lugar.

Esta interacción, estudiada profundamente por Vigotsky, es la que sustenta lo que hoy llamamos clima de aula porque su desarrollo sólo puede darse en un clima adecuado de convivencia. El énfasis puesto, además, en el carácter socio

cultural del proceso de aprendizaje refuerza aún más la idea del factor preponderante que encarna el clima social en el proceso.

La propuesta piagetiana, por su parte, incide en el factor, también de interrelación, de aprendizaje cooperativo como estrategia fundamental en el proceso del aprendizaje. Rodríguez (1999) explica al respecto que “Piaget conceptualizó el desarrollo como el resultado de una compleja relación entre la maduración del sistema nervioso, la experiencia (física y lógico-matemática), la interacción social, la equilibración y la afectividad. De estos elementos, la experiencia y la interacción social remiten específicamente al aprendizaje” (p. 479). Es decir, la relación del individuo con su par y con todo otro ser y ambiente que lo rodee, en base al diálogo y feedback constante es lo que posibilitará su desarrollo y madurez. A este proceso de interacción ininterrumpida es lo que llamamos hoy, en el entorno del salón de clases, clima de aula.

Ausubel, el gran pensador del aprendizaje significativo, manifiesta que “las variables sociales deben ser consideradas dentro del ámbito escolar, pues inciden inevitablemente en el aprendizaje de las materias de estudio, valores y actitudes. Su influencia en el aprendizaje de las primeras, es mediada principalmente a través de variables motivacionales” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1990, p. 89). Es pues, evidente que las actitudes y aptitudes sociales son importantísimas en el proceso del aprendizaje. Sin estas capacidades adecuadamente ajustadas en el ser humano, las posibilidades de éxito son escasas.

Otro enfoque teórico en que se basa la presente investigación es el modelo Interaccionista. La interacción es la relación que se establece entre dos o más personas que comparten un contexto situacional. Las características de esta relación corresponderán al modo en que las personas involucradas se distinguen mutuamente. Al respecto Ibañez (2001) dice:

La interacción en educación, en cualquier nivel del sistema educativo, tiene algunas características propias de los grupos que comparten un espacio relacional y, por tanto, un mismo contexto situacional, por períodos

prolongados y de modo sistemático: los participantes aceptan uno o más líderes prestablecidos en una cadena jerárquica que involucra toda la organización de la unidad educativa. Del mismo modo, se asumen horarios, reglamentos y condiciones de funcionamiento predeterminados. Todo esto en pro de lograr un objetivo general o meta que, de una u otra manera, es visualizada como buena por los integrantes de la comunidad educativa. Se ha descrito latamente la interacción habitual en la sala de clases, sabemos que, por lo general, predomina un estilo autoritario e instruccional. El profesor determina quién dice o hace algo, y también determina el cómo y el tiempo para realizarlo, por lo que la interacción en el aula se establece en el entendido que las relaciones de poder son legítimas, puesto que descansan en la jerarquía de quien sabe: el profesor. Además, este tipo de interacción establece diferencias jerárquicas entre los propios estudiantes: es mejor alumno quien tiene más respuestas aceptadas por el profesor y es peor alumno quien tiene menos. El estudiante tiene poco espacio para participar espontáneamente, por lo que esta interacción es particularmente asimétrica y poco natural. (p. 50).

En toda interrelación humana a largo plazo, como es lo que sucede en los centros educativos, se requieren ciertos convenios tácitos: un liderazgo aceptado o impuesto por el sistema social y normas de conducta que corresponden a los valores preeminentes en esta estructura social; sin embargo, la caracterización del profesor responde a un tipo que desde mucho tiempo atrás se considera inadecuado para el entorno educativo. Hoy es generalizada la idea que los salones de clase deben ser aulas en las que el docente ha logrado fomentar una participación democrática, libre y con respeto de los derechos de expresión de todos y cada uno de sus integrantes.

Para Cornejo y Redondo (2001) se debe plantear que el clima en el aula “puede ser estudiado desde una mirada centrada en la institución escolar (clima organizativo o de centro) o centrada en los procesos que ocurren en algún «microespacio» al interior de la institución, especialmente la sala de clases (clima de aula), o desde ambas” (p. 4).

Además, si el clima en el aula se define a través de las “percepciones de los sujetos, es posible estudiarlo desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos: alumnos, profesores, paradocentes o apoderados” (Cornejo y Redondo, 2001, p. 4).

Por todo ello, “el estudio de los contextos del aula abarca un creciente y diverso cuerpo de investigación dirigido a la comprensión de los ritmos naturales de la vida de clase” (Porlan, 1998, p. 79).

Estos aspectos, estudiados por el enfoque interaccionista, dan también sustento teórico a la presente investigación.

CAPITULO III
HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

3.1.2. Hipótesis específicas

Existe relación significativa entre el autoconcepto y las relaciones en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

Existe relación significativa entre el autoconcepto y la autorrealización en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

Existe relación significativa entre el autoconcepto y la estabilidad en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

Existe relación significativa entre el autoconcepto y el cambio en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

3.2. Identificación de variables

Variable 1: Autoconcepto

Variable 2: Clima en el aula

3.3. Descripción de variables

3.3.1. Definición conceptual

Variable 1: Autoconcepto

Este constructo se ha definido como las percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta, así como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 1999).

Variable 2: Clima en el aula

“Medida de las percepciones colectivas del alumnado, destacando aquellas dimensiones del ambiente del aula que tienen un impacto directo en su motivación y capacidad para aprender” (Hernández y Sancho, 2004, p. 27).

3.3.2. Definición operacional

Variable 1: Autoconcepto

La variable de autoconcepto según García y Musitu (1999) se dimensiona en: Autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto físico.

Variable 2: Clima en el aula

La variable de clima en el aula según Moos, Moos y Tricket (1989) se dimensiona en: Relaciones en el aula, autoerrealización en el aula, estabilidad en el aula y cambio en el aula.

3.4. Operacionalización de variables

Tabla 1.

Matriz de operacionalización de la variable Autoconcepto

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
Autoconcepto Académico	Valora el yo como estudiante	1, 2, 3, 4, 5, 6.		Muy bajo: 6 a 10 Bajo: 12 a 17 Alto: 18 a 23 Muy Alto: 24 a 30
Autoconcepto Social	Indica el yo moral. Valora el yo con mis amigos	7, 8, 9, 10, 11, 12.	1: Totalmente en desacuerdo	Muy bajo: 6 a 10 Bajo: 12 a 17 Alto: 18 a 23 Muy Alto: 24 a 30
Autoconcepto Emocional	Precisa el yo emocional.	13, 14, 15, 16, 17, 18.	2: En desacuerdo	Muy bajo: 6 a 10 Bajo: 12 a 17 Alto: 18 a 23 Muy Alto: 24 a 30
Autoconcepto Familiar	Valora el yo como hijo.	19, 20, 21, 22, 23, 24.	3: Neutral	Muy bajo: 6 a 10 Bajo: 12 a 17 Alto: 18 a 23 Muy Alto: 24 a 30
Autoconcepto Físico	Valora el yo físicamente	25,26,27,28 29, 30.	4: De acuerdo	Muy bajo: 6 a 10 Bajo: 12 a 17 Alto: 18 a 23 Muy Alto: 24 a 30
			5: Totalmente de acuerdo	Muy bajo: 6 a 10 Bajo: 12 a 17 Alto: 18 a 23 Muy Alto: 24 a 30

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 2.

Matriz de operacionalización de la variable clima en el aula

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
Relaciones Interpersonales en el aula	Implicación Afilación Apoyo del profesor	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	1: Nunca	Muy negativo: 8 a 15 Negativo: 16 a 23 Positivo: 24 a 31 Muy positivo: 32 a 40
Autorrealización en el aula	Orientación en las tareas Competitividad	9, 10, 11, 12 13, 14, 15, 16	2: Casi nunca	Muy negativo: 8 a 15 Negativo: 16 a 23 Positivo: 24 a 31 Muy positivo: 32 a 40
Estabilidad en el aula	Orden y organización Claridad de las reglas Control del profesor	17, 18, 19 20, 21, 22 23, 24	3: Alguna vez	Muy negativo: 8 a 15 Negativo: 16 a 23 Positivo: 24 a 31 Muy positivo: 32 a 40
Cambio en el aula	Innovación	25,26,27,28 29, 30, 31, 32	4: Casi siempre	Muy negativo: 8 a 15 Negativo: 16 a 23 Positivo: 24 a 31 Muy positivo: 32 a 40
			5: Siempre	Muy negativo: 8 a 15 Negativo: 16 a 23 Positivo: 24 a 31 Muy positivo: 32 a 40

Fuente. Elaboración propia.

CAPITULO III
MARCO METODOLÓGICO

4.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación es básica y de nivel descriptivo; al respecto, es descriptivo porque: “tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población” (Hernández, Fernández y Baptista; 2010, p. 152).

Además el tipo de investigación es correlacional, según Sánchez y Reyes (2006) nos proponen conceptos parecidos “estructura u organización esquematizada que usa un investigador por dos razones: Relacionar variables y controlar variables” (p.32).

Se determina, que a partir de la observación de casos particulares se plantea un problema. A través de un proceso de inducción, este problema remite a una teoría. A partir del problema y el marco teórico se formula una hipótesis, mediante un razonamiento deductivo, que posteriormente se intenta validar empíricamente. Este método se conoce como el hipotético-deductivo.

Desde un enfoque cuantitativo, la investigación es no experimental, al respecto de este diseño:

Podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de investigación donde no hacemos variar intencionadamente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. (Hernández et al., 2010, p. 149).

Asimismo es transeccional o transversal; y con respecto de las investigaciones transversales: “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede.” (Hernández et al., 2010, p. 149).

El diagrama representativo de este diseño es el siguiente:

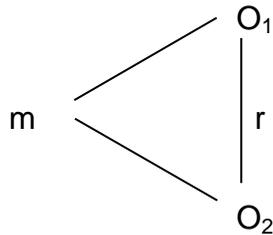


Figura 1. Diagrama del diseño correlación

Dónde:

m = Estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099
Héctor Pretell

O₁= Variable: Autoconcepto

O₂= Variable: Clima en el aula

r = Relación de las variables

4.2. Población, muestra y muestreo

Población

La población es un conjunto de individuos de la misma clase, limitada por el estudio. Según Tamayo y Tamayo (1997), “La población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población posee una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (p. 114).

La población comprende a todos los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

Tabla 3.

Distribución de la población de los estudiantes

Alumnos	Cantidad				Total	%
	H	%	M	%		
1° Secundaria	16	30.7%	12	23.1%	28	53.8%
2° Secundaria	12	23.1%	12	23.1%	24	46.2%
Total	28	53.8%	24	46.2%	52	100.0%

Fuente: Nómina de Matrícula

Muestra

Según Hernández et al. (2010) la muestra "es esencia de un subgrupo de la población" (p. 175) por lo que se aplicó en consecuencia el muestreo censal, debido a que los sujetos constituyen un grupo reducido por lo cual se trabajó con la totalidad de la población. También indica que solo cuando queremos realizar un censo debemos incluir en el estudio a todos los sujetos del universo o la población.

La muestra está constituida por 52 estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

Muestreo

El muestreo fue no probabilístico intencional. El muestreo no probabilístico, "también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal" (Hernández et al., 2010, p. 189) donde cada una de sus unidades se seleccionan mediante juicio personal. En el muestreo intencional, el investigador busca que la muestra sea representativa de la población de donde es extraída. Lo importante es que dicha representatividad se da sobre la base de la intención netamente particular.

4.3. Criterios de selección

Se ha considerado como criterio de inclusión:

Estudiantes matriculados en la I.E. N° 7099 Héctor Pretell.

Estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria.

Estudiantes de ambos sexos.

Estudiantes comprendidos entre las edades de 11 a 15 años de edad.

Quedarán excluidos de la investigación:

Estudiantes que no se encuentren matriculados en la I.E. N° 7099 Héctor Pretell.

Estudiantes que no correspondan al VI ciclo de Educación Secundaria.

Estudiantes menores de 11 y mayores de 15 años de edad.

4.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Técnica de recolección de datos

La técnica que se utilizó para la recolección de datos será encuesta. La investigación por encuestas estudia poblaciones grandes o más pequeñas seleccionando y analizando muestras elegidas de la población para descubrir la incidencia relativa, la distribución y la interrelación de variables.

Instrumentos de recolección de datos

Instrumento para medir el Autoconcepto

Ficha técnica:

Nombre: Cuestionario de autoconcepto

Autores: García y Musitu (1999)

Adaptación: Erika Nanyin Zavaleta Apaza.

Lugar: UGEL 01

Año: 2014

Objetivo: Determinar el autoconcepto

Edad: 11 a 16 años.

Administración: Colectiva

Tiempo de duración: 15 a 20 minutos aproximadamente.

Contenido: Se ha elaborado un cuestionario tipo escala de Likert con un total de 30 ítems, distribuido en cinco dimensiones: Autoconcepto académico (6 ítems), autoconcepto social (6 ítems), autoconcepto emocional (6 ítems), autoconcepto familiar (6 ítems) y autoconcepto físico (6 ítems).

Calificación: El inventario está compuesto por 30 ítems. Cada ítem tiene los siguientes puntajes: 1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Neutral, 4: De acuerdo, 5: Totalmente de acuerdo.

Instrumento para medir el clima en el aula

Ficha técnica:

Nombre: Cuestionario de clima en el aula

Autores: Moos, Moos y Tricket (1989)

Adaptación: Erika Nanyyn Zavaleta Apaza.

Lugar: UGEL 01

Año: 2014

Objetivo: Determinar el clima en el aula

Edad: 11 a 16 años.

Administración: Colectiva

Tiempo de duración: 15 a 20 minutos aproximadamente.

Contenido: Se ha elaborado un cuestionario tipo escala de Likert con un total de 32 ítems, distribuido en cuatro dimensiones: Relaciones en el aula (8 ítems), autorrealización en el aula (8 ítems), estabilidad en el aula (8 ítems) y cambio en el aula (8 ítems).

Calificación: El inventario está compuesto por 32 ítems. Cada ítem tiene los siguientes puntajes: 5: Siempre, 4: Casi siempre, 3: A veces, 2: Casi nunca y 1: Nunca.

4.5. Validación y confiabilidad del instrumento

Variable 1: Autoconcepto

Validez

El presente trabajo empleó la técnica de validación denominada juicio de expertos (crítica de jueces), a través de 3 profesionales expertos en el área de educación y administración de la educación con el grado académico de magister y doctores. El proceso de validación dio como resultado, los calificativos de:

Tabla 4.

Validez de contenido del instrumento de autoconcepto por juicio de expertos

Experto	Nombre y Apellidos	Aplicable
1	Dr. Abel Rodríguez Taboada	Aplicable
2	Mg. José Anton Sembrera	Aplicable
3	Mg. Marlene Cabrera Gonzáles	Aplicable

Fuente: Elaborado para la investigación

El instrumento fue validado por juicio de expertos obteniendo un promedio de valoración del 95% de aplicabilidad sobre el examen propuesto, habiéndose ajustado de acuerdo a las recomendaciones de los expertos.

Confiabilidad

Se realizó una prueba piloto con 20 estudiantes, con el propósito de evaluar el comportamiento del instrumento en el momento de la toma de datos para la consistencia del contenido. Asimismo se utilizó la prueba de confiabilidad de alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna del cuestionario.

Tabla 5.

Análisis de fiabilidad del instrumento Autoconcepto.

Alfa de Cronbach	N de ítems
,822	30

N = 20

El resultado nos indica que el instrumento de la variable autoconcepto tiene una alta confiabilidad.

Tabla 6.*Escalas y baremos de la variable autoconcepto*

	Cuantitativo		Cualitativo
	Global	Parcial	
	Del 120 al 150	Del 24 al 30	Muy alto
	Del 90 al 119	Del 18 al 23	Alto
	Del 60 al 89	Del 12 al 17	Bajo
	Del 30 al 59	Del 6 al 11	Muy bajo

Variable 2: Clima en el aula**Validez**

El presente trabajo empleó la técnica de validación denominada juicio de expertos (crítica de jueces), a través de 3 profesionales expertos en el área de educación y administración de la educación con el grado académico de magister y doctores. El proceso de validación dio como resultado, los calificativos de:

Tabla 7.*Validez de contenido del instrumento de clima en el aula por juicio de expertos*

Experto	Nombre y Apellidos	Aplicable
1	Dr. Abel Rodríguez Taboada	Aplicable
2	Mg. José Anton Sembrera	Aplicable
3	Mg. Marlene Cabrera Gonzáles	Aplicable

Fuente: Elaborado para la investigación

El instrumento fue validado por juicio de expertos obteniendo un promedio de valoración del 95% de aplicabilidad sobre el examen propuesto, habiéndose ajustado de acuerdo a las recomendaciones de los expertos.

Confiabilidad

Se realizó una prueba piloto con 20 estudiantes, con el propósito de evaluar el comportamiento del instrumento en el momento de la toma de datos para la consistencia del contenido. Asimismo se utilizó la prueba de confiabilidad de alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna del cuestionario

Tabla 8.

Análisis de fiabilidad del instrumento Clima en el aula.

Alfa de Cronbach	N de ítems
,850	32

N = 20

El resultado nos indica que el instrumento de la variable clima en el aula tiene una alta confiabilidad.

Tabla 9.

Escalas y baremos de la variable clima en el aula

Cuantitativo		Cualitativo
Global	Parcial	
Del 128 al 160	Del 32 al 40	Muy positivo
Del 96 al 127	Del 24 al 31	Positivo
Del 64 al 96	Del 16 al 23	Negativo
Del 32 al 63	Del 8 al 15	Muy negativo

4.6. Procedimientos de recolección de datos

Esta etapa comprende la selección de los instrumentos de medición, coordinación con la institución donde estudia la muestra y con el equipo de apoyo que colaborarán con la aplicación de los instrumentos, así como también se realizará la selección de estudiantes que formarán parte de la muestra.

Para realizar la recolección de datos, se utilizaron los instrumentos de medición y luego se procedió a realizar una base de datos: primero para la prueba piloto y luego para toda la muestra.

4.7. Método de análisis e interpretación de datos

Esta investigación tiene un enfoque basado en la cuantificación de los resultados obtenidos a través de la encuesta tipo Likert, por lo que, el método que le corresponde para el análisis de los datos es el cuantitativo.

El análisis de los datos se realizó mediante la utilización de estadísticas descriptivas y de relación utilizando el SSPS 22.0. Para la validez y fiabilidad se utilizó el valor de Alfa de Cronbach, el análisis de componentes principales y el análisis de correlaciones con corrección de atenuación. Para el diseño descriptivo, se utilizó estadísticas de frecuencias, correlación de Spearman, pudiendo comprobar de este modo las hipótesis que han sido planteadas en esta investigación.

En estadística, el coeficiente de correlación de Spearman, ρ (ro) es una medida de la correlación (la asociación o interdependencia) entre dos variables aleatorias continuas.

4.8. Consideraciones éticas

De acuerdo a las características de la investigación se consideró los aspectos éticos que son fundamentales; ya que se trabajó con estudiantes de la Ugel 01 de San Juan de Miraflores , razón por la cual el sometimiento a la investigación contó con la autorización correspondiente de parte de la dirección de la institución educativa, asimismo, se mantiene la particularidad y el anonimato así como el respeto hacia el evaluado en todo momento, resguardando los instrumentos respecto a las respuestas emitidas por estos de manera minuciosa y sin juzgar, ya que fueron las más acertadas para el participante.

CAPITULO V
RESULTADOS

5.1. Presentación de los resultados

Tabla 10.

Medidas de frecuencia de la variable Autoconcepto.

Niveles de frecuencia	n	%
Muy bajo	2	3,8
Bajo	13	25,0
Alto	33	63,5
Muy alto	4	7,7

N= 52

En la tabla 10 se observa, que de los 52 estudiantes, 2 manifiestan un nivel muy bajo (3,8%), 13 indican nivel bajo (25,0%), 33 indican nivel alto (63,5%) y 4 de ellos (7,7%) manifiestan un nivel muy alto con respecto al Autoconcepto.

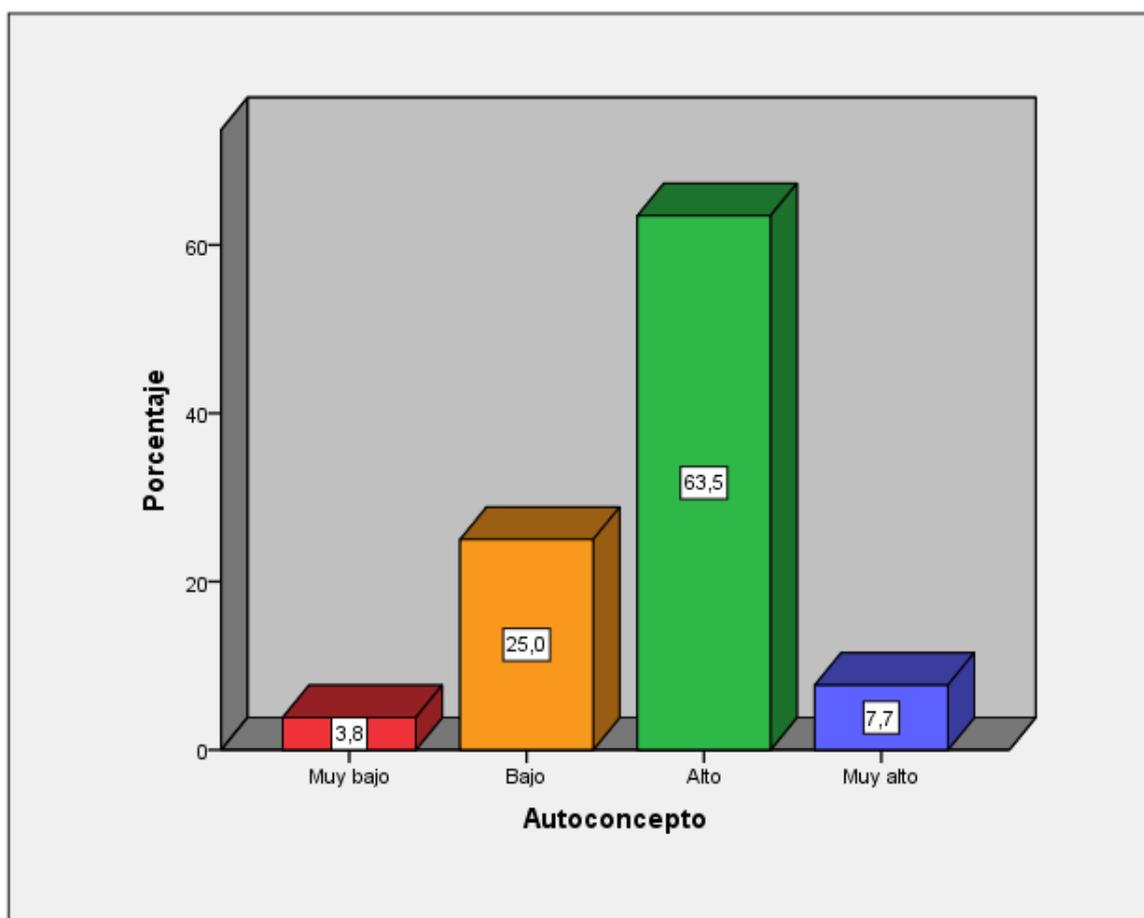


Figura 2. Niveles de frecuencia de la variable Autoconcepto.

Nótese la predominancia del nivel alto (63,5%) de la variable en estudio.

Tabla 11.

Medidas de frecuencia de la variable Clima en el aula.

Niveles de frecuencia	n	%
Muy negativo	3	5,8
Negativo	13	25,0
Positivo	32	61,5
Muy positivo	4	7,7

N= 52

En la tabla 11 se observa, que de los 52 estudiantes, 3 manifiestan un nivel muy negativo (5,8%), 13 indican nivel negativo (25,0%), 32 indican nivel positivo (61,5%) y 4 de ellos (7,7%) manifiestan un nivel muy positivo con respecto al Clima en el aula.

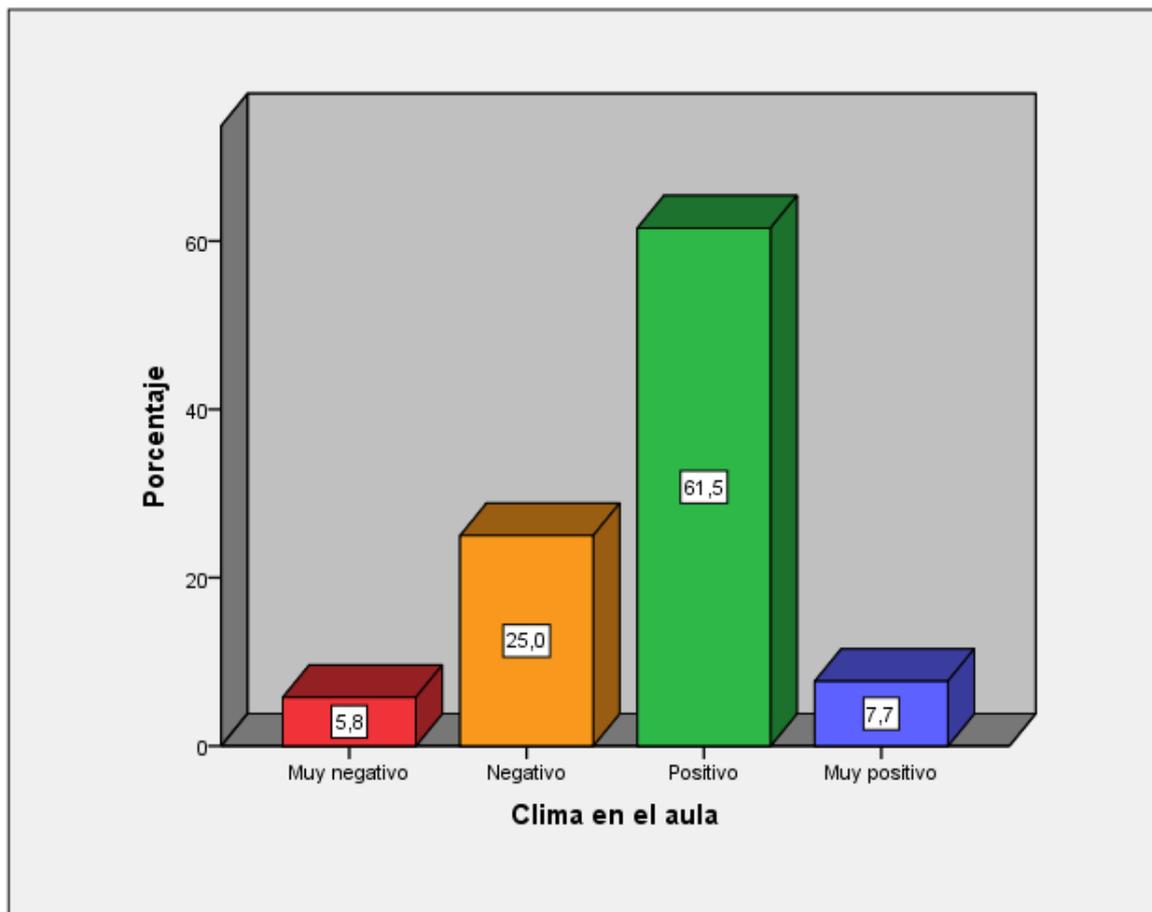


Figura 3. Niveles de frecuencia de la variable Clima en el aula.

Nótese la predominancia del nivel positivo (61,5%) de la variable en estudio.

Tabla 12.

Medidas de frecuencia de la dimensión Relaciones en el aula.

Niveles de frecuencia	n	%
Muy negativo	3	5,8
Negativo	16	30,8
Positivo	30	57,7
Muy positivo	3	5,8

N= 52

En la tabla 12 se observa, que de los 52 estudiantes, 3 manifiestan un nivel muy negativo (5,8%), 16 indican nivel negativo (30,8%), 30 indican nivel positivo (57,7%) y 3 de ellos (5,8%) manifiestan un nivel muy positivo con respecto a las Relaciones en el aula.

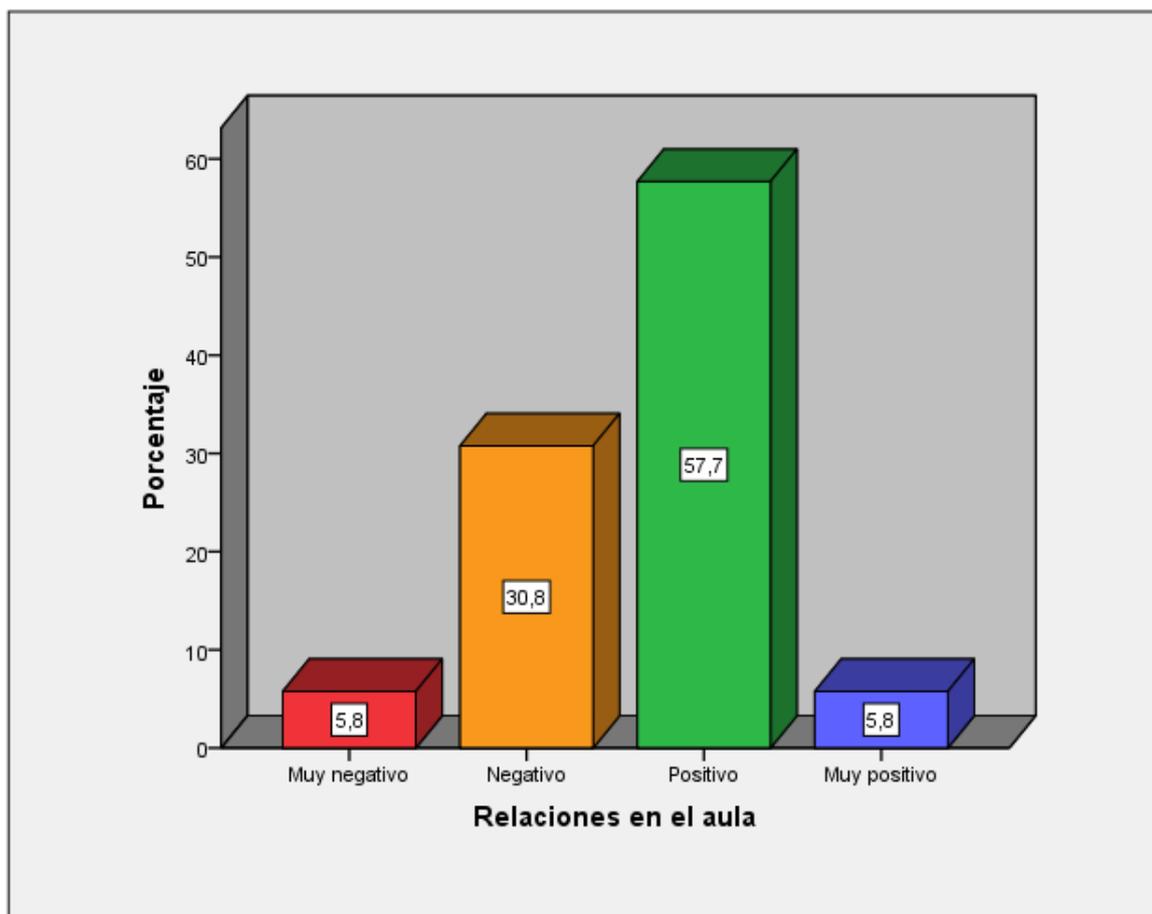


Figura 4. Niveles de frecuencia de la dimensión Relaciones en el aula.

Nótese la predominancia del nivel positivo (57,7%) de la dimensión en estudio.

Tabla 13.

Medidas de frecuencia de la dimensión Autorrealización en el aula.

Niveles de frecuencia	n	%
Muy negativo	2	3,8
Negativo	11	21,2
Positivo	31	59,6
Muy positivo	8	15,4

N= 52

En la tabla 13 se observa, que de los 52 estudiantes, 2 manifiestan un nivel muy negativo (3,8%), 11 indican nivel negativo (21,2%), 31 indican nivel positivo (59,6%) y 8 de ellos (15,4%) manifiestan un nivel muy positivo con respecto a la Autorrealización en el aula.

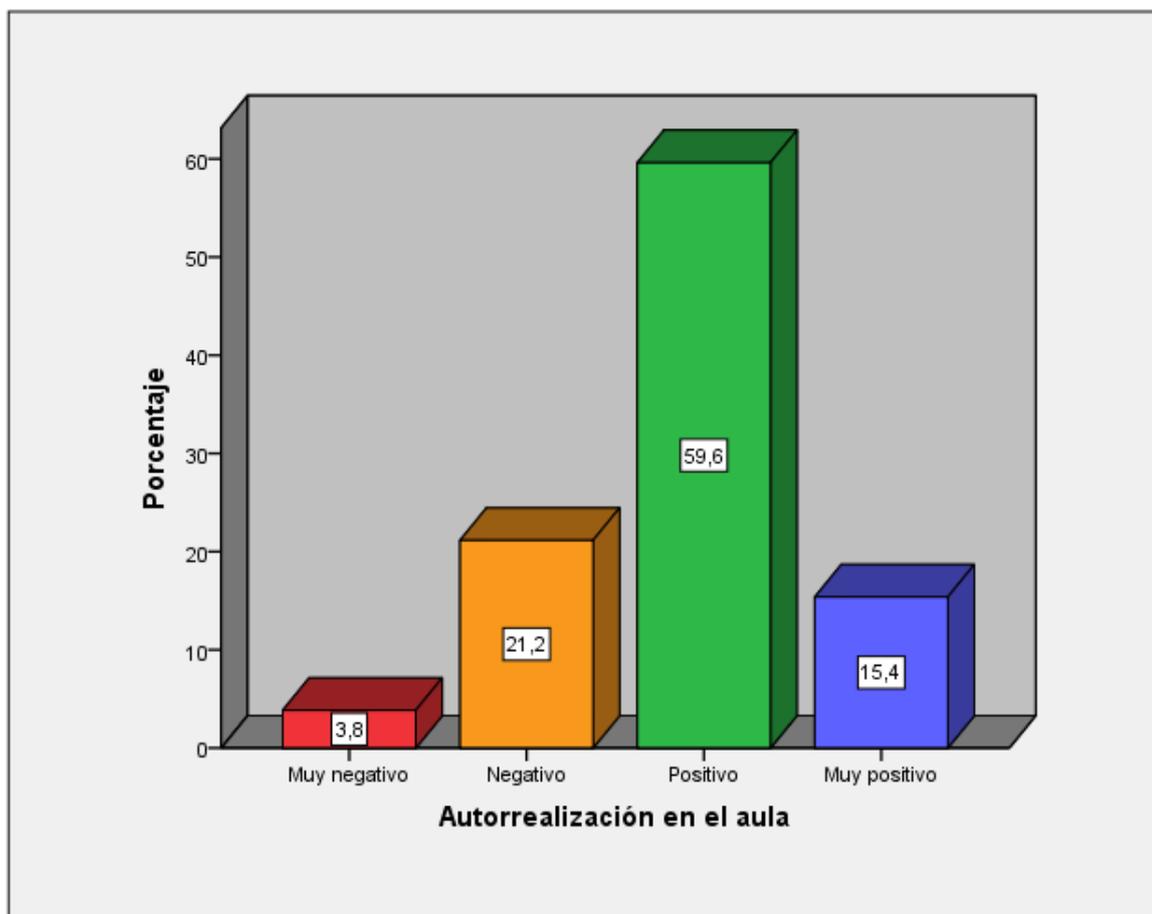


Figura 5. Niveles de frecuencia de la dimensión Autorrealización en el aula.

Nótese la predominancia del nivel positivo (59,6%) de la dimensión en estudio.

Tabla 14.

Medidas de frecuencia de la dimensión Estabilidad en el aula.

Niveles de frecuencia	n	%
Muy negativo	2	3,8
Negativo	8	15,4
Positivo	35	67,3
Muy positivo	7	13,5

N= 52

En la tabla 14 se observa, que de los 52 estudiantes, 2 manifiestan un nivel muy negativo (3,8%), 8 indican nivel negativo (15,4%), 35 indican nivel positivo (67,3%) y 7 de ellos (13,5%) manifiestan un nivel muy positivo con respecto a la Estabilidad en el aula.

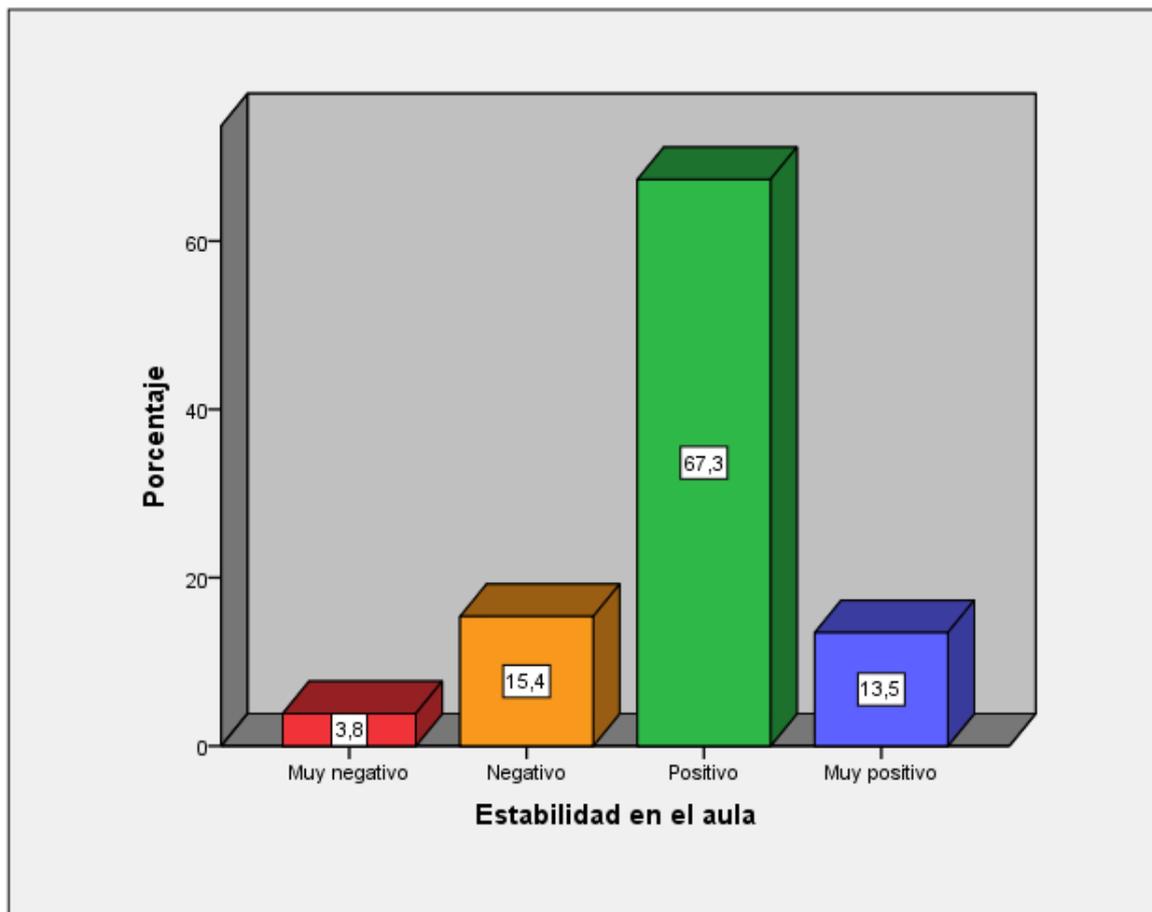


Figura 6. Niveles de frecuencia de la dimensión Estabilidad en el aula.

Nótese la predominancia del nivel positivo (67,3%) de la dimensión en estudio.

Tabla 15.

Medidas de frecuencia de la dimensión Cambio en el aula.

Niveles de frecuencia	n	%
Muy negativo	3	5,8
Negativo	28	53,8
Positivo	18	34,6
Muy positivo	3	5,8

N= 52

En la tabla 15 se observa, que de los 52 estudiantes, 3 manifiestan un nivel muy negativo (5,8%), 28 indican nivel negativo (53,8%), 18 indican nivel positivo (34,6%) y 3 de ellos (5,8%) manifiestan un nivel muy positivo con respecto al Cambio en el aula.

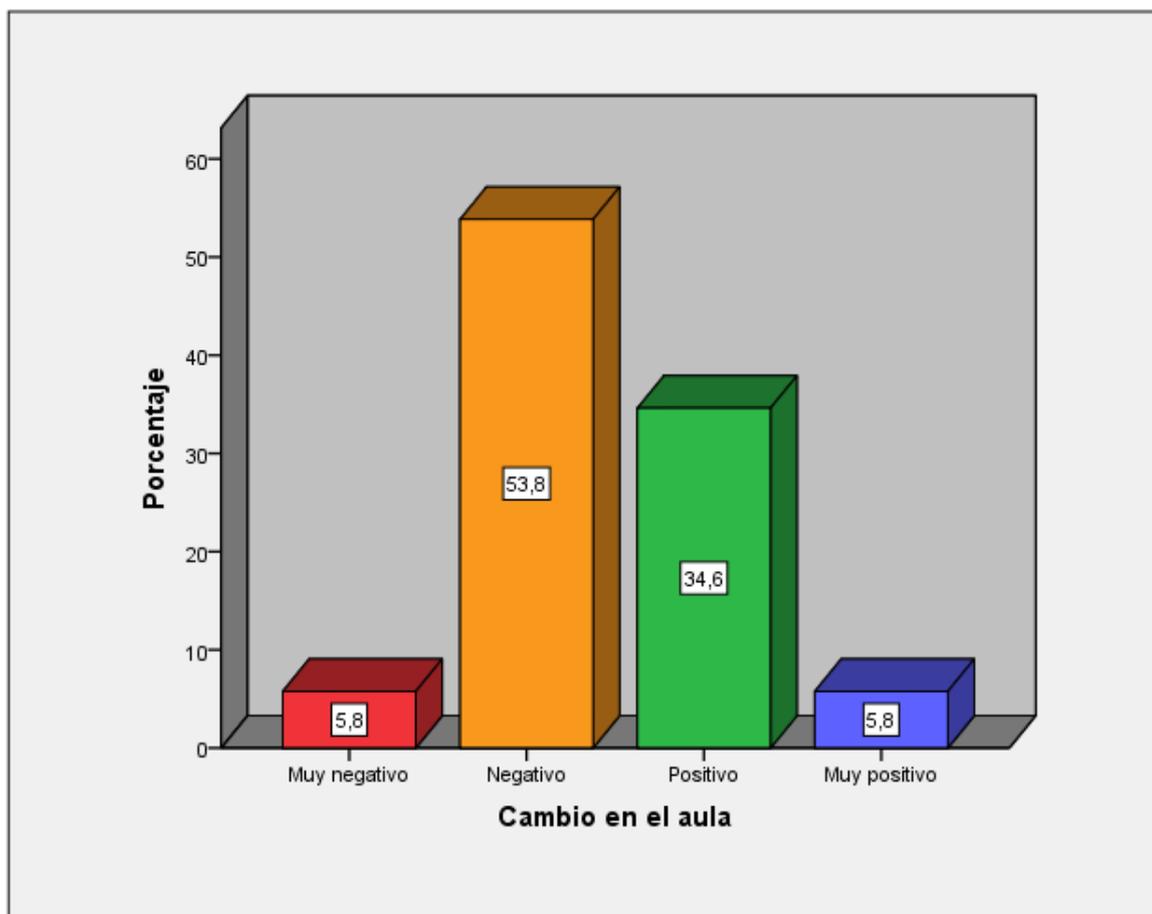


Figura 7. Niveles de frecuencia de la dimensión Cambio en el aula.

Nótese la predominancia del nivel negativo (53,8%) de la dimensión en estudio.

5.2. Contrastación de las hipótesis

Para obtener las medidas de correlación, se utilizó la Prueba de Rho Spearman, luego de aplicar la prueba de normalidad (**ver anexo**).

El enfoque actual considera siempre una hipótesis alternativa a la hipótesis nula. De manera explícita o implícita, la hipótesis nula, a la que se denota habitualmente por H_0 , se enfrenta a otra hipótesis que se denominará hipótesis alternativa y que se denota H_a .

Contrastación de la hipótesis general.

Hg: Existe relación significativa entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

H0. No existe relación significativa entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

Nivel de confianza: 95% $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H_0 ; Si $p < \alpha$, se rechaza H_0 .

Prueba estadística: Rho Spearman.

Tabla 16.

Coefficiente de correlación de Spearman entre la variable Autoconcepto y Clima en el aula.

			Autoconcepto	Clima en el aula
Rho de Spearman	Autoconcepto	Coeficiente de correlación	1,000	,751**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	52	52
	Clima en el aula	Coeficiente de correlación	,751**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	52	52

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

Interpretación.

Como se observa en la tabla 16, se puede concluir que existe correlación alta entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014, (sig. bilateral = .000 < .01; Rho = .751**). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Contrastación de la hipótesis 1.

H1: Existe relación significativa entre el autoconcepto y las relaciones en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

H0. No existe relación significativa entre el autoconcepto y las relaciones en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

Nivel de confianza: 95% $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H_0 ; Si $p < \alpha$, se rechaza H_0 .

Prueba estadística: Rho Spearman.

Tabla 17.

Coefficiente de correlación de Spearman entre la variable Autoconcepto y Relaciones en el aula.

		Autoconcepto	Relaciones en el aula
Rho de Spearman	Autoconcepto	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,745**
		N	,000
	Relaciones en el aula	Coefficiente de correlación	52
		Sig. (bilateral)	,745**
		N	,000

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

Interpretación.

Como se observa en la tabla 17, se puede concluir que existe correlación alta entre el autoconcepto y las relaciones en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014, (sig. bilateral = .000 < .01; Rho = .745**). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Contrastación de la hipótesis 2.

H2: Existe relación significativa entre el autoconcepto y la autorrealización en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

H0. No existe relación significativa entre el autoconcepto y la autorrealización en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

Nivel de confianza: 95% $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H_0 ; Si $p < \alpha$, se rechaza H_0 .

Prueba estadística: Rho Spearman.

Tabla 18.

Coefficiente de correlación de Spearman entre la variable Autoconcepto y Autorrealización en el aula.

		Autoconcepto	Autorrealización en el aula	
Rho de Spearman	Autoconcepto	Coefficiente de correlación	1,000	,661**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	52	52
	Autorrealización en el aula	Coefficiente de correlación	,661**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	52	52

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

Interpretación.

Como se observa en la tabla 18, se puede concluir que existe correlación alta entre el autoconcepto y la autorrealización en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014, (sig. bilateral = .000 < .01; Rho = .661**). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Contrastación de la hipótesis 3.

H3: Existe relación significativa entre el autoconcepto y la estabilidad en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

H0. No existe relación significativa entre el autoconcepto y la estabilidad en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

Nivel de confianza: 95% $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H_0 ; Si $p < \alpha$, se rechaza H_0 .

Prueba estadística: Rho Spearman.

Tabla 19.

Coefficiente de correlación de Spearman entre la variable Autoconcepto y Estabilidad en el aula.

		Autoconcepto	Estabilidad en el aula
Rho de Spearman	Autoconcepto	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,500**
		N	52
	Estabilidad en el aula	Coefficiente de correlación	,500**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	52

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

Interpretación.

Como se observa en la tabla 19, se puede concluir que existe correlación moderada entre el autoconcepto y la estabilidad en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014, (sig. bilateral = .000 < .01; Rho = .500**). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Contrastación de la hipótesis 4.

H4: Existe relación significativa entre el autoconcepto y el cambio en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

H0. No existe relación significativa entre el autoconcepto y el cambio en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

Nivel de confianza: 95% $\alpha = 0,05$

Regla de decisión: Si $p \geq \alpha$, se acepta H_0 ; Si $p < \alpha$, se rechaza H_0 .

Prueba estadística: Rho Spearman.

Tabla 20.

Coefficiente de correlación de Spearman entre la variable Autoconcepto y Cambio en el aula.

		Autoconcepto	Cambio en el aula
Rho de Spearman	Autoconcepto	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,489**
		N	,000
	Cambio en el aula	Coefficiente de correlación	52
		Sig. (bilateral)	,489**
		N	,000

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

Interpretación.

Como se observa en la tabla , se puede concluir que existe correlación moderada entre el autoconcepto y el cambio en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014, (sig. bilateral = .000 < .01; Rho = .489**). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

CAPITULO VI
DISCUSIÓN

Discusión

En esta investigación los resultados obtenidos, comprueban lo propuesto en la hipótesis general, ya que, ratifican la existencia de una relación entre el autoconcepto y el clima en el aula.

En base a esta idea se puede decir que el clima en el aula es una situación de relaciones constantes, en la que los individuos se evalúan unos a otros, los profesores juzgan a los alumnos, estos a los profesores, los alumnos se juzgan entre sí, creando un ambiente casi inconsciente de transmisión de informaciones, valoraciones y críticas que van dejando huella en el autoconcepto de los niños y adolescentes, transformándose en un espacio no sólo para el aprendizaje académico sino y principalmente de la conducta social, el aprendizaje afectivo y de las actitudes hacia con uno mismo y con los demás.

En cuanto a la hipótesis general que sustenta que existe relación significativa entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014, con un nivel de significancia bilateral = $.000 < .01$ y $Rho = .751^{**}$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general. Concluyéndose que existe relación significativa entre el autoconcepto y el clima en el aula en el grupo de estudio. Esto corrobora los estudios de Gómez (2010) quién afirmó que el nivel de relación es significativo entre el Clima Escolar Social y el Autoconcepto en alumnos de educación secundaria de Lima. La cual se apoya en la investigación de Cornejo y Redondo (2001), quienes mencionan que los alumnos dan mayor importancia a las relaciones interpersonales, pues recordemos que el aula ya dejó de ser hace mucho tiempo un espacio sólo académico ahora es también un espacio donde se cultivan las relaciones interpersonales ya sea entre el profesor-alumno y alumnos; de ahí también su importancia en la relación con el Autoconcepto, ya que el alumno al relacionarse con otros, muestra su forma de ser, hacer con los demás; y en la medida que el alumno reciba la aceptación de su entorno social, se sentirá aceptado por la forma como se percibe a sí mismo.

En cuanto a la hipótesis específica 1, determinó que existe relación significativa entre el autoconcepto y las relaciones en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014, con un nivel de significancia bilateral = $.000 < .01$ y $Rho = .745^{**}$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Ante esto, se confirma los resultados avalados por Sánchez (2009) quién afirmó que el proceso educativo supone un acto social en el que el que alumno/ y profesor/a, profesor/a y grupo de alumnos/as interactúan de forma intencional para la consecución de unos objetivos que se consideran deseables.

Con referencia a la hipótesis específica 2, se planteó que existe relación significativa entre el autoconcepto y la autorrealización en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014, con un nivel de significancia bilateral = $.000 < .01$ y $Rho = .661^{**}$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Al respecto en la investigación realizada por Fajardo (2012), concluyó que los estudiantes no sienten que el ambiente del aula sea seguro y estable; existe incomodidad y temor en el aula debido a violencia y abusos por parte de otros compañeros.

En cuanto a la hipótesis específica 3, se planteó que existe relación significativa entre el autoconcepto y la estabilidad en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014, con un nivel de significancia bilateral = $.000 < .01$ y $Rho = .500^{**}$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Al contrario de Chilcañan (2013) quien concluyó que los alumnos no cumplen con todas sus responsabilidades y no hay un orden en el aula, son indisciplinados, no cumplen con sus obligaciones y no respetan a sus compañeros. Los estudiantes tienen dificultad para formar grupos de trabajo, se debe a que su maestra no realice actividades de trabajo frecuentemente o que forma grupos de trabajo con los mismos integrantes, de esa manera no podrán conocerse, intercambiar ideas, socializar, respetarse, llevarse bien entre ellos y no podrán realizar unos buenos trabajos en equipo y no podrán socializar.

Finalmente, en cuanto a la hipótesis específica 4, se planteó que existe relación significativa entre el autoconcepto y el cambio en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014, con un nivel de significancia bilateral = $.000 < .01$ y $Rho = .489^{**}$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna 3. Se determina entonces que si existen diferencias significativas en este caso. Finalmente, los resultados son avalados por Orellana y Segovia (2014) quien concluyó que contar con un adecuado clima en el aula es trascendental pues el tiempo que pasan los niños, niñas y adolescentes en los centros educativos es muy significativo, es decir, después de la familia, el contexto escolar es la red social más importante; es aquí donde se generan distintos comportamientos, donde se construyen percepciones negativas o positivas sobre sí mismos, se desarrollan actitudes creativas y se crean vínculos entre los estudiantes. La responsabilidad de crear un clima escolar positivo corresponde a todos los actores de la comunidad educativa, principalmente a sus directivos les cabe la responsabilidad de planificar espacios en que se reflexiones sobre la importancia del clima social escolar.

Conclusiones

Terminada la investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

Primera: Con respecto al objetivo general y en respuesta a la hipótesis general, se concluye que existe un nivel de correlación alta ($r = 0,751^*$) entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014. ($p=0,000 <0,01$).

Segunda: Con respecto al objetivo específico 1 y en respuesta a la hipótesis específica 1, se concluye que existe un nivel de correlación alta ($r = 0,745^*$) entre el autoconcepto y las relaciones en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014. ($p=0,000 <0,01$).

Tercera: Con respecto al objetivo específico 2 y en respuesta a la hipótesis específica 2, se concluye que existe un nivel de correlación alta ($r = 0,661^*$) entre el autoconcepto y la autorrealización en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014. ($p=0,000 <0,01$).

Cuarta: Con respecto al objetivo específico 3 y en respuesta a la hipótesis específica 3, se concluye que existe un nivel de correlación moderada ($r = 0,500^*$) entre el autoconcepto y la estabilidad en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014. ($p=0,000 <0,01$).

Quinta: Con respecto al objetivo específico 4 y en respuesta a la hipótesis específica 4, se concluye que existe un nivel de correlación moderada ($r = 0,489^*$) entre el autoconcepto y el cambio en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014. ($p=0,000 <0,01$).

Recomendaciones

- Primera:** Diseñar un programa para el desarrollo del autoconcepto en el ambiente escolar, así promover una mejor calidad de vida de los alumnos en pro de su desarrollo integral.
- Segunda:** Diseñar un plan de intervención para la mejora de relaciones interpersonales en el aula. Este plan debe incluir actividades adecuadas para los estudiantes y que las mismas permiten mejorar las relaciones interpersonales y el ambiente dentro del aula mediante el establecimiento de un clima de apertura, confianza y apoyo mutuo.
- Tercera:** Propiciar la participación activa de los padres en la escuela a través de iniciativas como las escuelas de padres. Se requiere el trabajo conjunto de los docentes, en especial del área de Tutoría para poder involucrar a los padres en el compromiso compartido de asumir la educación y orientación de sus hijos. A través de talleres para el desarrollo personal de sus hijos.
- Cuarta:** Capacitar a los docentes en estrategias pedagógicas de solución de conflictos en el aula. Es imprescindible la formación inicial y permanente del profesorado en el estudio de las estrategias para resolver problemas de disciplina, de resolución de conflictos, del fenómeno de la disrupción, de conductas antisociales, para que entrenándolos en estos recursos puedan ofrecer respuestas eficaces al tema de mejorar el clima de aula de las instituciones educativas.
- Quinta:** Reformular el Perfil del Docente de la institución educativa N° 7099 Héctor Pretell, enmarcando éste dentro de una pertinente escala de valores que permita elevar los niveles de cambio e innovaciones, logrando de esta manera maestros proactivos y responsables del grupo humano que tiene a su cargo.

Referencias bibliográficas

- Adam, E. (2003). *¿Puede la inteligencia emocional ayudar en tiempos de cambio?*. En emociones y educación: qué son y cómo intervenir en la escuela. España: Laboratorio Educativo/ GRAO.
- Alexander, N. y Knight, G. (1971). *Situated identities and social psychological experimentation*. *Sociometry*, 34, 189-196.
- Aránguiz, G., Assaél, J., Cerda, A. y Guzmán, I. (1994). *Los problemas de disciplina: dilema fundamental en la escuela de hoy*. En Trabajo pedagógico en las organizaciones magisteriales, Equipo TED. PIIE.
- Arévalo, E. (2002). *Clima Escolar y niveles de interacción social, con alumnos de secundaria del Colegio Claretiano de Trujillo*. Lima: UNMSM. Tesis de Post Grado.
- Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Chile: Andrés Bello.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Batalloso, J. (2006). *La educación como responsabilidad social. Bases para un nuevo paradigma educativo*. Lima: San Marcos.
- Belart, A. y Ferrer, M. (1999). *El ciclo de la vida .Una visión sistémica de la familia*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Banaji, M. y Prentice, D. (1994). *The self in social contexts*. *Annual Review of Psychology*, 45, 297-332.
- Bonet, J. (1997). *Manual de autoestima*. Bilbao, España. Editorial Sal Terrae.

- Branden, N. (2004). *Los pilares de la autoestima*. México: Paidós.
- Branden, N. (2009). *La autoestima día a día*. Barcelona: Paidós.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento, la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio/Indigo.
- Cava, M. (1998). *La potenciación de la autoestima*. Valencia: Universidad de Valencia. Tesis de Post Grado.
- Cere (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- Céspedes, A. (2009). *Educar las emociones, educar para la vida*. Santiago de Chile: Ediciones B.
- Chilcañan, N. (2013). *El clima social del aula y su influencia en el rendimiento escolar de los niños y niñas del tercer grado de la escuela de educación básica Manabí, parroquia Pifo, cantón Quito, provincia de Pichincha*. Ecuador. Universidad Técnica de Ambato. Tesis de Licenciatura.
- Chuquillanqui, I. (2012). *Funcionamiento familiar y autoconcepto de los alumnos del sexto grado de las instituciones educativas de la red 8 Callao*. Lima: USIL. Tesis de Maestro en Educación.
- Cid, A. (2001). *Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística*. Enseñanza 19.

- Coll, C. y Solé, I. (1990). *La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. En Coll et ál. Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cornejo, R. y Redondo, M. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. Última Década. Vol.15, pp. 11-52, Oct. 2001. Viña del Mar.
- Cruz, M. y Martín, J. (1998). *Relaciones interpersonales expresadas y deseadas por la comunidad educativa*. Bordón: Sociedad española de pedagogía.
- De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Didáctica y Pedagogía. Colección Educación al día. Editorial Escuela Española. Madrid, España.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e Innovación Curricular*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Fajardo, D. (2012). *Tipos de aula y ambiente social en el proceso de aprendizaje, en el nivel de educación básica. Estudio realizado en la institución educativa República de Irak de la ciudad de Quito provincia de Pichincha, en el año lectivo 2011- 2012*. Quito: Universidad Técnica Particular de Loja. Tesis de Licenciatura.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

- Fitts, W. (1965). *Tennessee Selj Concept Manual*. Nashville, Tennessee: Counse-101' Recordings and Tests.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5, AF5*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. España: Paidós Ibérica.
- Gómez, A. (2005). *La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva*. <http://www.cdeporte.rediris.es>. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Gómez, C. (2007). *Convivencia en los Centros Educativos. Módulo 4: Convivencia profesores y alumnos*. Zaragoza: Gofrisa.
- Gómez, L. (2010). *Clima escolar social y autoconcepto en alumnos de educación secundaria de Lima*. Perú: UNMSM. Tesis de Psicología.
- Gómez, L. (2012). *Clima favorable en el aula como potenciador de aprendizajes permanentes en el colegio Ciudad de Girón*. Ecuador: Universidad Estatal de Milagro. Tesis de Post Grado.
- Gutiérrez, P. (2005). *Motivación, conflicto, frustración y afectividad*. En Serie de Apuntes Docentes. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Hernández, F. y Sancho, M. (2004). *El Clima Escolar en los Centros de Secundaria: Más allá de los tópicos*. España: CIDE.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México: Editorial Mcgraw-Hill/ Interamericana.

- Hevia, R. (2006). *Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza*. En revista PRELAC, N° 2, febrero de 2006. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Ibañez, N. (2001). *El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa*. Estudios pedagógicos N°27, 43-53. Universidad metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.
- Ibañez, N. (2002). *Las emociones en el aula*. Estudios pedagógicos N° 28, año 2002, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Santiago de Chile: UACH.
- Lafout, E. (1999). *La convivencia como criterio de enseñanza en los colegios*. Madrid: Universidad Autónoma de México.
- Lama, P. (2007). *El clima escolar y su interacción social en el aula en alumnos de tercer a sexto grado de primaria de la Institución educativa Darío Arrús de la región Callao*. Lima: UNE Enrique Guzmán y Valle. Tesis de Maestría.
- Levin, R. (1954). *Calidad Educativa Disfuncional*. Redalyc. Ed. Universitario.
- Linch, F. (2009). *El Autoconcepto*. Madrid: Diaz de Santos.
- Llanos, C. et ál. (2008). *Una investigación sobre el clima motivacional en las clases de educación física: un elemento del entorno a considerar por el profesor*. Bordón. Sociedad española de pedagogía.
- Madrigales, C. (2012). *Autoconcepto en adolescentes de 14 a 18 años*. Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicóloga Clínica.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.

- Marchena, R. (2005). *El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales*. Bordón: Sociedad española de pedagogía.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). *The dynamic self-concept: A social psychological perspective*. Annual review of psychology, 38, 199-337.
- Marsh, H., Byrne, B. y Shavelson, R. (1988). *A multifaceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement*. Journal of Educational Psychology, 81, 57-69.
- Martínez, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- Medina, D. (2010). *Estudio sobre el autoconcepto de los alumnos del 1ero de secundaria de una I.E. del distrito de Ventanilla*. Lima: USIL. Tesis de maestría.
- Moos, R. (1979). *Evaluating educational environments*. S. Francisco: Jossey Bass.
- Moos, R., Moos, B. y Trickett, E. (1989). *FES, WES, CIES, CES. Escalas de Clima social*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1991). *AFA: Autoconcepto forma A*. Madrid, Spain: Tea.
- Musitu, G., Roman, J. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación*. Barcelona: Labor.
- Navarro, R. (2003). *El desarrollo de habilidades sociales, ¿determina el éxito académico?* México- Veracruz: Universidad Cristóbal Colón. Red Científica.

- Orellana, E. y Segovia, J. (2014). *Evaluación del clima social escolar mediante semilleros de convivencia de los octavos de educación general básica*. Ecuador: Universidad de Cuenca. Tesis de Licenciatura.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo se aborda*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2008). *Violencia juvenil y escolar*. En II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre "Educación en cultura de paz", Santa Cruz de la Sierra, Bolivia 26 al 30 de noviembre, 2007. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Biblioteca Universitaria de Ciencias Sociales.
- Paredes, M. (2010). *Clima de aula percibido por estudiantes de primero a quinto de secundaria en una institución educativa del Callao*. Lima: USIL. Tesis de Post Grado.
- Porlan, R. (1998). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el investigación*. Sevilla: Diada Editorial.
- Rodríguez, W. (1999). *El legado de Vygotsky y de Piaget a la educación*. Rev. Latinoamericana de Psicología. Vol 31 N 003, Bogotá. Recuperado el 23-03-2012 de redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80531304
- Rogers, C. (1986). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rosales, F. (2010). *La percepción del clima de aula en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa del Callao*. Lima: USIL. Tesis de Post Grado.

- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving The Self*. New York: Basic Books.
- Saffie, N. (2000). *¿Valgo o no valgo? Autoestima y rendimiento escolar*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños de la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Sánchez, J. (2009). *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos*. Málaga: Universidad de Málaga. Tesis doctoral.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona: Grao.
- Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuesta*. Murcia: Universidad.
- Serramona, J. (2008). *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, G. (1976). *Self-concept: Validation of construct interpretations*. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Schwalbe, M. (1993). *Goffman against postmodernism: Emotion and the reality of the self*. *Symbolic Interaction*, 16, 333-350.
- Stevens, J. (1996). *Understanding the self*. Londres: Sage.
- Suárez, C. (2004). *La zona de desarrollo próximo, categoría pedagógica para el análisis de la interacción en contextos de virtualidad*. *Rev. Pixelbil*, Sevilla, Julio 024, España. Recuperado el 4 de mayo del 2011 de <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n24/n24art/art2401.htm>

- Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa-Noriega.
- Torre, S. (2002). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española, S.A.
- Vázquez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Véliz, A. (2010). *Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: Un estudio psicométrico*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Tesis Doctoral.
- Watkins, D. y Dhawan, N. (1989). *Do we need to distinguish the construct of self-concept and selfesteem?*, *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4:5, p. 555-562.
- Wong, F. (2008). *Programa de innovación Educativa: Aprendiendo a convivir en armonía, para desarrollar destrezas en habilidades sociales en los alumnos de quinto grado de educación secundaria*. S.J.L. Lima: UNE. Tesis de Maestría.
- Woolfolk, A. (1995). *Psicología educativa*. España: CEAC S.A.

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Autoconcepto y Clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.

AUTORA: Erika Nany Zavaleta Apaza

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
<p>Problema principal: ¿Cuál es la relación que existe entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014?</p> <p>Problemas secundarios: ¿Cuál es la relación que existe entre el autoconcepto y las relaciones en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el autoconcepto y la autorrealización en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el autoconcepto y la estabilidad en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el autoconcepto y el cambio en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014?</p>	<p>Objetivo general: Identificar la relación que existe entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.</p> <p>Objetivos específicos: Identificar la relación que existe entre el autoconcepto y las relaciones en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.</p> <p>Identificar la relación que existe entre el autoconcepto y la autorrealización en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.</p> <p>Identificar la relación que existe entre el autoconcepto y la estabilidad en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.</p> <p>Identificar la relación que existe entre el autoconcepto y el cambio en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.</p>	<p>Hipótesis general: Existe relación significativa entre el autoconcepto y el clima en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.</p> <p>Hipótesis específicas: Existe relación significativa entre el autoconcepto y las relaciones en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.</p> <p>Existe relación significativa entre el autoconcepto y la autorrealización en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.</p> <p>Existe relación significativa entre el autoconcepto y la estabilidad en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.</p> <p>Existe relación significativa entre el autoconcepto y el cambio en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.</p>	Variable 1: Autoconcepto			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
			Autoconcepto Académico	Valora el yo como estudiante.	01-06	1: Totalmente en desacuerdo
			Autoconcepto Social	Indica el yo moral Valora el yo con mis amigos	7-12	2: En desacuerdo
			Autoconcepto Emocional	Precisa el yo emocional	13-18	3: Neutral
			Autoconcepto Familiar	Valora el yo como hijo	19-24	4: De acuerdo
			Autoconcepto Físico	Valora el yo físicamente	25-30	5: Totalmente de acuerdo
			Variable 2: Clima en el aula			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
			Relaciones en el aula	Implicación Afilación Apoyo del profesor	1, 2 3, 4, 5 6, 7, 8	1: Nunca 2: Casi nunca 3: Alguna vez 4: Casi siempre 5: Siempre
Autorrealización en el aula	Orientación en las tareas Competitividad	9, 10, 11, 12 13, 14, 15, 16				
Estabilidad en el aula	Orden y organización Claridad de las reglas Control del profesor	17, 18, 19 20, 21, 22 23, 24				
Cambio en el aula	Innovación	25,26,27,28 29, 30, 31, 32				

entre el autoconcepto y el cambio en el aula de los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014?		7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.												
TIPO Y DISEÑO DE	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS		ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA E INFERENCIAL										
<p>TIPO: Básica El nivel de investigación es descriptivo.</p> <p>DISEÑO: No experimental: correlacional - transversal.</p>	<p>POBLACIÓN: La población comprende a todos los estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.</p> <table border="1" data-bbox="436 555 734 667"> <tr> <td colspan="2"><u>VI Ciclo N° de estudiantes</u></td> </tr> <tr> <td>1°</td> <td>28</td> </tr> <tr> <td>2°</td> <td>24</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td>52</td> </tr> </table> <p>TIPO DE MUESTRA: Según Hernández et al. (2010) la muestra "es esencia de un subgrupo de la población" (p. 175) por lo que se aplicó en consecuencia el muestreo censal, debido a que los sujetos constituyen un grupo reducido por lo cual se trabajó con la totalidad de la población.</p> <p>La muestra está constituida por 52 estudiantes del VI ciclo de Educación Secundaria de la I.E. N° 7099 Héctor Pretell, San Juan de Miraflores – 2014.</p>	<u>VI Ciclo N° de estudiantes</u>		1°	28	2°	24	TOTAL	52	<p>Variable 1: Autoconcepto</p> <p>Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumento para medir el autoconcepto</p> <p>Nombre: Cuestionario de Autoconcepto Autores: García y Musitu (1999) Adaptación: Erika Nany Zavaleta Apaza Año: 2014. Objetivo: Determinar el autoconcepto. Ámbito de aplicación: I.E. N° 7099 del distrito de San Juan de Miraflores Forma de administración: Individual y colectiva Contenido: 30 ítems, distribuido en cinco dimensiones: Autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto físico. Calificación: según la escala de Likert: 1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Neutral, 4: De acuerdo, 5: Totalmente de acuerdo.</p> <p>Variable : Clima en el aula</p> <p>Técnicas: Encuesta</p> <p>Instrumento para medir el clima en el aula</p> <p>Nombre: Cuestionario de Clima en el aula Autores: Moos, Moos y Tricket (1989) Adaptación: Erika Nany Zavaleta Apaza Año: 2014. Objetivo: Determinar el clima en el aula. Ámbito de aplicación: I.E. N° 7099 del distrito de San Juan de Miraflores Forma de administración: Individual y colectiva Contenido: 32 ítems correspondientes a cuatro dimensiones: relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio. Calificación: según la escala de Likert: Nunca: 1, Casi nunca: 2, Alguna vez: 3, Casi siempre: 4 y Siempre: 5.</p>		<p>DESCRIPTIVA: Tablas de frecuencia Porcentajes Tablas de contingencias.</p> <p>INFERENCIAL: Alfa de Cronbach: para medir la respuesta del sujeto con respecto a los ítems del instrumento.</p> <p>Sperman: Para la prueba de hipótesis.</p>		
<u>VI Ciclo N° de estudiantes</u>														
1°	28													
2°	24													
TOTAL	52													

CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO

INSTRUCCIONES:

Este cuestionario intenta recoger sus opiniones y actitudes ante diversas cuestiones relativas a sus estudios, sus relaciones sociales, entre otras. Como opiniones son tus opiniones, no se trata de acertar o fallar con sus respuestas, sino de responder con sinceridad y precisión sus opiniones que, como tales, tienen un interés especial para nosotros.

A continuación encontrará una serie de frases. Lea cada una de ella cuidadosamente y conteste marcando con una X.

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Hago bien los trabajos escolares y/o académicos.					
2. Soy un buen estudiante.					
3. Mis profesores me consideran inteligente.					
4. Trabajo mucho en clase.					
5. Mis profesores me estiman.					
6. Mis profesores me consideran un buen estudiante.					
AUTOCONCEPTO SOCIAL	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
7. Soy una persona amigable.					
8. Consigo fácilmente amigos.					
9. Tengo muchos amigos.					
10. Es fácil para mí hacer amigos.					
11. Soy una persona alegre.					
12. Puedo hablar con desconocidos.					
AUTOCONCEPTO EMOCIONAL	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
13. Muchas cosas me dan seguridad.					
14. Me siento tranquilo.					
15. Me asusto con dificultad.					
16. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy tranquilo.					
17. Me pongo tranquilo cuando me pregunta el profesor.					
18. Tengo valentía para algunas cosas.					
AUTOCONCEPTO FAMILIAR	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
19. Me siento querido por mis padres.					
20. Mis padres me dan confianza.					

21. Me siento feliz en casa.					
22. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema.					
23. Soy muy alabado en casa.					
24. Mi familia está orgullosa de mí.					
AUTOCONCEPTO FÍSICO	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
25. Soy bueno haciendo deporte.					
26. Me buscan para realizar actividades deportivas.					
27. Soy una persona atractiva.					
28. Me gusta como soy físicamente.					
29. Me cuido físicamente.					
30. Me considero elegante.					

CUESTIONARIO DE CLIMA EN EL AULA

INTRODUCCIÓN

Estimado estudiante, el presente cuestionario es parte de un proyecto de investigación que tiene por finalidad la obtención de información, acerca del clima en el aula.

Al responder cada uno de los ítems marcarás solo una de las alternativas propuestas.

Nº	RELACIONES EN EL AULA	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1.	Me esfuerzo en realizar las actividades de la clase.					
2.	En muchas ocasiones expongo algún proyecto en el que he estado trabajando.					
3.	En esta aula hago muchas amistades.					
4.	En esta aula me es fácil reunirme en grupo para realizar un proyecto de trabajo.					
5.	Me divierte ayudar a mis compañeros en las tareas de clase.					
6.	Siento que los docentes se interesan personalmente en mí.					
7.	Si deseo hablar de algo importante, el profesor encuentra tiempo para hacerlo.					
8.	Mis profesores me brindan la confianza para formular preguntas sobre un tema.					
	AUTORREALIZACIÓN EN EL AULA	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
9.	Mis profesores esperan que rinda en mis estudios.					
10.	Para mí es muy importante terminar los trabajos.					
11.	En general, realizo lo que planeo hacer.					
12.	Conozco lo que tengo que hacer porque las tareas son claras.					
13.	Intento con empeño alcanzar la mejor calificación.					
14.	Entrego a tiempo los trabajos.					
15.	Tengo que estudiar para obtener una buena calificación.					
16.	Algunas veces nos dividimos en el aula en grupos para competir académicamente entre compañeros.					

ESTABILIDAD EN EL AULA		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
17.	Mi aula está bien organizada.					
18.	Estoy casi siempre tranquilo.					
19.	Mis clases comienzan a tiempo.					
20.	Hay una serie de normas claras que debo de seguir.					
21.	Mis profesores me han explicado lo que sucederá si no sigo las normas.					
22.	Doy importancia a las normas establecidas.					
23.	Mis profesores me aplican una sanción si rompo la disciplina de la clase.					
24.	Debo respetar siempre las normas.					
CAMBIO EN EL AULA		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
25.	Ensayo constantemente nuevas ideas.					
26.	Hago tareas diferentes cada día.					
27.	Realizo proyectos o trabajos originales.					
28.	Mi profesor ensaya diferentes métodos de enseñanza.					
29.	Realizo mi propio proyecto de trabajo.					
30.	Mi profesor me propone realizar trabajos originales.					
31.	Existe dinamismo en las clases, siempre hago cosas diferentes o de diferente manera.					
32.	Me entretengo en las clases.					

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL AUTOCONCEPTO

N°	DIMENSIONES / items	Claridad ¹		Pertinencia ²		Relevancia ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
AUTOCONCEPTO ACADÉMICO								
1.	Hago bien los trabajos escolares y/o académicos.	✓		✓		✓		
2.	Soy un buen estudiante.	✓		✓		✓		
3.	Mis profesores me consideran inteligente.	✓		✓		✓		
4.	Trabajo mucho en clase.	✓		✓		✓		
5.	Mis profesores me estiman.	✓		✓		✓		
6.	Mis profesores me consideran un buen estudiante.	✓		✓		✓		
AUTOCONCEPTO SOCIAL								
7.	Soy una persona amigable.	✓		✓		✓		
8.	Consigo fácilmente amigos.	✓		✓		✓		
9.	Tengo muchos amigos.	✓		✓		✓		
10.	Es fácil para mí hacer amigos.	✓		✓		✓		
11.	Soy una persona alegre.	✓		✓		✓		
12.	Puedo hablar con desconocidos.	✓		✓		✓		
AUTOCONCEPTO EMOCIONAL								
13.	Muchas cosas me dan seguridad.	✓		✓		✓		
14.	Me siento tranquilo.	✓		✓		✓		
15.	Me asusto con dificultad.	✓		✓		✓		
16.	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy tranquilo.	✓		✓		✓		
17.	Me pongo tranquilo cuando me pregunta el profesor.	✓		✓		✓		
18.	Tengo valentía para algunas cosas.	✓		✓		✓		
AUTOCONCEPTO FAMILIAR								
19.	Me siento querido por mis padres.	✓		✓		✓		
20.	Mis padres me dan confianza.	✓		✓		✓		
21.	Me siento feliz en casa.	✓		✓		✓		
22.	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema.	✓		✓		✓		
23.	Soy muy alabado en casa.	✓		✓		✓		
24.	Mi familia está orgullosa de mí.	✓		✓		✓		
AUTOCONCEPTO FÍSICO								
25.	Soy bueno haciendo deporte.	✓		✓		✓		
26.	Me buscan para realizar actividades deportivas.	✓		✓		✓		

27.	Soy una persona atractiva.	✓		✓		✓	
28.	Me gusta como soy físicamente.	✓		✓		✓	
29.	Me cuido físicamente.	✓		✓		✓	
30.	Me considero elegante.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si es aplicable

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Lima, 25 de Junio del 2014

Apellidos y nombres del juez evaluador: Cabrera Gonzales Marlene D.N.I.: 09953566

Especialidad del evaluador: Metodóloga

¹ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

² Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión.

³ Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Cabrera G
Mg. Marlene Cabrera Gonzales
 EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE CALIDAD
 DE LA EDUCACIÓN
 CPPD. 087525

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL AUTOCONCEPTO

N°	DIMENSIONES / items	Claridad ¹		Pertinencia ²		Relevancia ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
AUTOCONCEPTO ACADÉMICO								
1.	Hago bien los trabajos escolares y/o académicos.	✓		✓		✓		
2.	Soy un buen estudiante.	✓		✓		✓		
3.	Mis profesores me consideran inteligente.	✓		✓		✓		
4.	Trabajo mucho en clase.	✓		✓		✓		
5.	Mis profesores me estiman.	✓		✓		✓		
6.	Mis profesores me consideran un buen estudiante.	✓		✓		✓		
AUTOCONCEPTO SOCIAL								
7.	Soy una persona amigable.	✓		✓		✓		
8.	Consigo fácilmente amigos.	✓		✓		✓		
9.	Tengo muchos amigos.	✓		✓		✓		
10.	Es fácil para mí hacer amigos.	✓		✓		✓		
11.	Soy una persona alegre.	✓		✓		✓		
12.	Puedo hablar con desconocidos.	✓		✓		✓		
AUTOCONCEPTO EMOCIONAL								
13.	Muchas cosas me dan seguridad.	✓		✓		✓		
14.	Me siento tranquilo.	✓		✓		✓		
15.	Me asusto con dificultad.	✓		✓		✓		
16.	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy tranquilo.	✓		✓		✓		
17.	Me pongo tranquilo cuando me pregunta el profesor.	✓		✓		✓		
18.	Tengo valentía para algunas cosas.	✓		✓		✓		
AUTOCONCEPTO FAMILIAR								
19.	Me siento querido por mis padres.	✓		✓		✓		
20.	Mis padres me dan confianza.	✓		✓		✓		
21.	Me siento feliz en casa.	✓		✓		✓		
22.	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema.	✓		✓		✓		
23.	Soy muy alabado en casa.	✓		✓		✓		
24.	Mi familia está orgullosa de mí.	✓		✓		✓		
AUTOCONCEPTO FÍSICO								
25.	Soy bueno haciendo deporte.	✓		✓		✓		
26.	Me buscan para realizar actividades deportivas.	✓		✓		✓		

27.	Soy una persona atractiva.	✓		✓		✓	
28.	Me gusta como soy físicamente.	✓		✓		✓	
29.	Me cuido físicamente.	✓		✓		✓	
30.	Me considero elegante.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA 95%

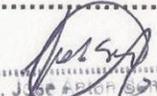
Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Lima, 27 de JUNIOdel 2014

Apellidos y nombres del juez evaluador: ANTON SEMBRERIN JOSE B. D.N.I.: 25755840

Especialidad del evaluador: TECNICO

¹ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo
² Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión.
³ Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


Mg. José Antonio Sembrerín
Mención Gestión Educativa
Registro: M.C.E. 0134-2011
C.P.F. 025755840

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL AUTOCONCEPTO

N°	DIMENSIONES / items	Claridad ¹		Pertinencia ²		Relevancia ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
AUTOCONCEPTO ACADÉMICO								
1.	Hago bien los trabajos escolares y/o académicos.	✓		✓		✓		
2.	Soy un buen estudiante.	✓		✓		✓		
3.	Mis profesores me consideran inteligente.	✓		✓		✓		
4.	Trabajo mucho en clase.	✓		✓		✓		
5.	Mis profesores me estiman.	✓		✓		✓		
6.	Mis profesores me consideran un buen estudiante.	✓		✓		✓		
AUTOCONCEPTO SOCIAL								
7.	Soy una persona amigable.	✓		✓		✓		
8.	Consigo fácilmente amigos.	✓		✓		✓		
9.	Tengo muchos amigos.	✓		✓		✓		
10.	Es fácil para mí hacer amigos.	✓		✓		✓		
11.	Soy una persona alegre.	✓		✓		✓		
12.	Puedo hablar con desconocidos.	✓		✓		✓		
AUTOCONCEPTO EMOCIONAL								
13.	Muchas cosas me dan seguridad.	✓		✓		✓		
14.	Me siento tranquilo.	✓		✓		✓		
15.	Me asusto con dificultad.	✓		✓		✓		
16.	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy tranquilo.	✓		✓		✓		
17.	Me pongo tranquilo cuando me pregunta el profesor.	✓		✓		✓		
18.	Tengo valentía para algunas cosas.	✓		✓		✓		
AUTOCONCEPTO FAMILIAR								
19.	Me siento querido por mis padres.	✓		✓		✓		
20.	Mis padres me dan confianza.	✓		✓		✓		
21.	Me siento feliz en casa.	✓		✓		✓		
22.	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema.	✓		✓		✓		
23.	Soy muy alabado en casa.	✓		✓		✓		
24.	Mi familia está orgullosa de mí.	✓		✓		✓		
AUTOCONCEPTO FÍSICO								
25.	Soy bueno haciendo deporte.	✓		✓		✓		
26.	Me buscan para realizar actividades deportivas.	✓		✓		✓		

27.	Soy una persona atractiva.	✓		✓		✓	
28.	Me gusta como soy físicamente.	✓		✓		✓	
29.	Me cuido físicamente.	✓		✓		✓	
30.	Me considero elegante.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SUFICIENCIA 95%

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Lima, 25 de JUNIO del 2014

Apellidos y nombres del juez evaluador: Dr. ABEL RODRIGUEZ TABOADA D.N.I.: 08012553

Especialidad del evaluador: Metodología

¹ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

² Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión.

³ Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


 DR. ABEL RODRIGUEZ TABOADA
 PSICOLOGO
 C. Ps. P. 032

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL CLIMA EN EL AULA

N°	DIMENSIONES / items	Claridad ¹		Pertinencia ²		Relevancia ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	RELACIONES EN EL AULA							
1.	Me esfuerzo en realizar las actividades de la clase.	✓		✓		✓		
2.	En muchas ocasiones expongo algún proyecto en el que he estado trabajando.	✓		✓		✓		
3.	En esta aula hago muchas amistades.	✓		✓		✓		
4.	En esta aula me es fácil reunirme en grupo para realizar un proyecto de trabajo.	✓		✓		✓		
5.	Me divierte ayudar a mis compañeros en las tareas de clase.	✓		✓		✓		
6.	Siento que los docentes se interesan personalmente en mí.	✓		✓		✓		
7.	Si deseo hablar de algo importante, el profesor encuentra tiempo para hacerlo.	✓		✓		✓		
8.	Mis profesores me brindan la confianza para formular preguntas sobre un tema.	✓		✓		✓		
	AUTORREALIZACIÓN EN EL AULA							
9.	Mis profesores esperan que rinda en mis estudios.	✓		✓		✓		
10.	Para mí es muy importante terminar los trabajos.	✓		✓		✓		
11.	En general, realizo lo que planeo hacer.	✓		✓		✓		
12.	Conozco lo que tengo que hacer porque las tareas son claras.	✓		✓		✓		
13.	Intento con empeño alcanzar la mejor calificación.	✓		✓		✓		
14.	Entrego a tiempo los trabajos.	✓		✓		✓		
15.	Tengo que estudiar para obtener una buena calificación.	✓		✓		✓		
16.	Algunas veces nos dividimos en el aula en grupos para competir académicamente entre compañeros.	✓		✓		✓		
	ESTABILIDAD EN EL AULA							
17.	Mi aula está bien organizada.	✓		✓		✓		
18.	Estoy casi siempre tranquilo.	✓		✓		✓		
19.	Mis clases comienzan a tiempo.	✓		✓		✓		
20.	Hay una serie de normas claras que debo de seguir.	✓		✓		✓		
21.	Mis profesores me han explicado lo que sucederá si no sigo las normas.	✓		✓		✓		
22.	Doy importancia a las normas establecidas.	✓		✓		✓		

23.	Mis profesores me aplican una sanción si rompo la disciplina de la clase.	✓		✓		✓	
24.	Debo respetar siempre las normas.	✓		✓		✓	
CAMBIO EN EL AULA							
25.	Ensayo constantemente nuevas ideas.	✓		✓		✓	
26.	Hago tareas diferentes cada día.	✓		✓		✓	
27.	Realizo proyectos o trabajos originales.	✓		✓		✓	
28.	Mi profesor ensaya diferentes métodos de enseñanza.	✓		✓		✓	
29.	Realizo mi propio proyecto de trabajo.	✓		✓		✓	
30.	Mi profesor me propone realizar trabajos originales.	✓		✓		✓	
31.	Existe dinamismo en las clases, siempre hago cosas diferentes o de diferente manera.	✓		✓		✓	
32.	Me entretengo en las clases.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si es aplicable

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Lima, 25 de Junio del 2014

Apellidos y nombres del juez evaluador: Cabrera Gonzales Marlene D.N.I.: 09953566

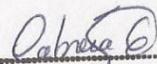
Especialidad del evaluador: Metodóloga

¹ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

² Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión.

³ Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


 Mg. Marlene Cabrera Gonzales
 EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE CALIDAD
 DE LA EDUCACIÓN
 CPPo. 007525

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL CLIMA EN EL AULA

Nº	DIMENSIONES / items	Claridad ¹		Pertinencia ²		Relevancia ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
RELACIONES EN EL AULA								
1.	Me esfuerzo en realizar las actividades de la clase.	✓		✓		✓		
2.	En muchas ocasiones expongo algún proyecto en el que he estado trabajando.	✓		✓		✓		
3.	En esta aula hago muchas amistades.	✓		✓		✓		
4.	En esta aula me es fácil reunirme en grupo para realizar un proyecto de trabajo.	✓		✓		✓		
5.	Me divierte ayudar a mis compañeros en las tareas de clase.	✓		✓		✓		
6.	Siento que los docentes se interesan personalmente en mí.	✓		✓		✓		
7.	Si deseo hablar de algo importante, el profesor encuentra tiempo para hacerlo.	✓		✓		✓		
8.	Mis profesores me brindan la confianza para formular preguntas sobre un tema.	✓		✓		✓		
AUTORREALIZACIÓN EN EL AULA								
9.	Mis profesores esperan que rinda en mis estudios.	✓		✓		✓		
10.	Para mí es muy importante terminar los trabajos.	✓		✓		✓		
11.	En general, realizo lo que planeo hacer.	✓		✓		✓		
12.	Conozco lo que tengo que hacer porque las tareas son claras.	✓		✓		✓		
13.	Intento con empeño alcanzar la mejor calificación.	✓		✓		✓		
14.	Entrego a tiempo los trabajos.	✓		✓		✓		
15.	Tengo que estudiar para obtener una buena calificación.	✓		✓		✓		
16.	Algunas veces nos dividimos en el aula en grupos para competir académicamente entre compañeros.	✓		✓		✓		
ESTABILIDAD EN EL AULA								
17.	Mi aula está bien organizada.	✓		✓		✓		
18.	Estoy casi siempre tranquilo.	✓		✓		✓		
19.	Mis clases comienzan a tiempo.	✓		✓		✓		
20.	Hay una serie de normas claras que debo de seguir.	✓		✓		✓		
21.	Mis profesores me han explicado lo que sucederá si no sigo las normas.	✓		✓		✓		
22.	Doy importancia a las normas establecidas.	✓		✓		✓		

27.	Soy una persona atractiva.	✓		✓		✓	
28.	Me gusta como soy físicamente.	✓		✓		✓	
29.	Me cuido físicamente.	✓		✓		✓	
30.	Me considero elegante.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA 95%

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Lima, 27 de JUNIOdel 2014

Apellidos y nombres del juez evaluador: ANTON SEMBREROS JOSE B. D.N.I.: 25755840

Especialidad del evaluador: TEMÁTICO

¹ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

² Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión.

³ Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


 Mg. José Antonio Sembreros
 Mención Especial Educacional
 Registro: M.C.E. 0134-2011
 C.P.P. 0026755840

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL CLIMA EN EL AULA

N°	DIMENSIONES / items	Claridad ¹		Pertinencia ²		Relevancia ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
RELACIONES EN EL AULA								
1.	Me esfuerzo en realizar las actividades de la clase.	✓		✓		✓		
2.	En muchas ocasiones expongo algún proyecto en el que he estado trabajando.	✓		✓		✓		
3.	En esta aula hago muchas amistades.	✓		✓		✓		
4.	En esta aula me es fácil reunirme en grupo para realizar un proyecto de trabajo.	✓		✓		✓		
5.	Me divierte ayudar a mis compañeros en las tareas de clase.	✓		✓		✓		
6.	Siento que los docentes se interesan personalmente en mí.	✓		✓		✓		
7.	Si deseo hablar de algo importante, el profesor encuentra tiempo para hacerlo.	✓		✓		✓		
8.	Mis profesores me brindan la confianza para formular preguntas sobre un tema.	✓		✓		✓		
AUTORREALIZACIÓN EN EL AULA								
9.	Mis profesores esperan que rinda en mis estudios.	✓		✓		✓		
10.	Para mí es muy importante terminar los trabajos.	✓		✓		✓		
11.	En general, realizo lo que planeo hacer.	✓		✓		✓		
12.	Conozco lo que tengo que hacer porque las tareas son claras.	✓		✓		✓		
13.	Intento con empeño alcanzar la mejor calificación.	✓		✓		✓		
14.	Entrego a tiempo los trabajos.	✓		✓		✓		
15.	Tengo que estudiar para obtener una buena calificación.	✓		✓		✓		
16.	Algunas veces nos dividimos en el aula en grupos para competir académicamente entre compañeros.	✓		✓		✓		
ESTABILIDAD EN EL AULA								
17.	Mi aula está bien organizada.	✓		✓		✓		
18.	Estoy casi siempre tranquilo.	✓		✓		✓		
19.	Mis clases comienzan a tiempo.	✓		✓		✓		
20.	Hay una serie de normas claras que debo de seguir.	✓		✓		✓		
21.	Mis profesores me han explicado lo que sucederá si no sigo las normas.	✓		✓		✓		
22.	Doy importancia a las normas establecidas.	✓		✓		✓		

23.	Mis profesores me aplican una sanción si rompo la disciplina de la clase.	✓		✓		✓	
24.	Debo respetar siempre las normas.	✓		✓		✓	
CAMBIO EN EL AULA							
25.	Ensayo constantemente nuevas ideas.	✓		✓		✓	
26.	Hago tareas diferentes cada día.	✓		✓		✓	
27.	Realizo proyectos o trabajos originales.	✓		✓		✓	
28.	Mi profesor ensaya diferentes métodos de enseñanza.	✓		✓		✓	
29.	Realizo mi propio proyecto de trabajo.	✓		✓		✓	
30.	Mi profesor me propone realizar trabajos originales.	✓		✓		✓	
31.	Existe dinamismo en las clases, siempre hago cosas diferentes o de diferente manera.	✓		✓		✓	
32.	Me entretengo en las clases.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA 97%

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Lima, 25 de JUNIO del 2014

Apellidos y nombres del juez evaluador: DR. ABEL RODRIGUEZ TABADA D.N.I.: 08012553

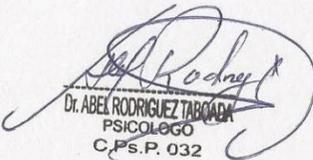
Especialidad del evaluador: Metodólogo

¹ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

² Pertinencia: Si el ítem pertenece a la dimensión.

³ Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión


 Dr. ABEL RODRIGUEZ TABADA
 PSICOLOGO
 C.Ps.P. 032

Prueba piloto de la Variable 1: Autoconcepto

N°	Académico						PP1	Social						PP2	Emocional						PP3	Familiar						PP4	Físico						PP5	PPT
	1	2	3	4	5	6		7	8	9	10	11	12		13	14	15	16	17	18		19	20	21	22	23	24		25	26	27	28	29	30		
1	4	4	4	4	3	3	22	4	5	4	4	3	4	24	5	4	4	4	4	5	26	4	5	4	4	4	4	25	4	4	4	4	4	4	24	121
2	4	4	4	3	4	4	23	4	4	5	4	4	4	25	5	4	4	4	4	4	25	4	5	4	4	4	4	25	3	4	4	4	4	4	23	121
3	4	4	3	2	4	4	21	4	4	4	4	4	3	23	4	4	3	3	4	4	22	4	3	4	4	4	3	22	4	3	4	4	3	4	22	110
4	4	4	4	4	4	4	24	4	4	5	4	4	5	26	4	4	4	4	4	4	24	4	5	5	5	4	4	27	4	4	4	4	5	5	26	127
5	4	3	4	3	3	3	20	4	3	3	3	4	4	21	4	4	3	4	4	4	23	4	4	5	4	3	5	25	3	4	3	4	3	3	20	109
6	4	4	4	4	4	4	24	3	4	4	4	4	4	23	1	5	4	4	5	4	23	4	5	4	4	5	4	26	4	2	4	3	3	3	19	115
7	4	4	5	4	3	5	25	4	4	4	4	4	4	24	5	4	4	4	4	4	25	5	5	5	4	4	4	27	4	5	4	4	3	4	24	125
8	3	4	4	3	4	3	21	4	4	4	4	3	3	22	4	3	4	3	4	4	22	3	3	4	4	3	4	21	4	4	4	4	4	4	24	110
9	4	3	4	4	4	3	22	4	4	3	4	3	5	23	4	1	5	5	4	5	24	4	5	4	4	4	4	25	4	4	4	4	3	5	24	118
10	4	4	4	3	4	4	23	4	5	5	4	3	4	25	5	5	5	4	4	3	26	4	5	4	4	3	4	24	4	4	4	4	4	4	24	122
11	5	5	4	5	4	4	27	4	5	5	5	5	5	29	5	4	5	4	5	5	28	4	5	5	3	4	5	26	5	4	3	4	3	5	24	134
12	3	4	4	4	4	4	23	4	4	3	3	3	3	20	5	3	3	3	3	3	20	2	5	3	3	3	3	19	3	3	4	3	3	3	19	101
13	5	4	4	4	4	4	25	5	5	5	4	4	4	27	5	4	4	4	4	4	25	5	4	4	4	4	4	25	4	4	4	4	3	4	23	125
14	4	4	4	3	4	3	22	4	3	3	4	3	3	20	3	4	4	4	4	4	23	3	3	3	3	4	4	20	4	3	3	4	3	3	20	105
15	5	5	4	3	3	4	24	5	4	5	5	4	5	28	5	4	5	5	3	4	26	5	5	5	5	4	5	29	4	4	3	3	2	5	21	128
16	4	4	4	3	2	3	20	4	3	3	3	4	3	20	4	4	4	3	3	3	21	4	4	3	3	3	3	20	3	3	4	3	3	3	19	100
17	4	4	3	4	3	4	22	3	3	4	4	4	4	22	4	4	3	4	4	4	23	4	3	4	4	4	4	23	4	3	4	4	4	4	23	113
18	5	5	4	3	4	4	25	4	5	4	4	4	4	25	4	4	3	4	4	3	22	4	3	4	4	4	4	23	4	4	1	4	3	4	20	115
19	3	3	3	2	2	2	15	3	3	3	2	2	3	16	3	3	3	3	3	3	18	4	4	2	3	2	3	18	1	3	3	1	1	3	12	79
20	4	3	4	3	4	4	22	4	4	4	4	4	4	24	5	4	4	4	4	4	25	3	4	4	3	4	4	22	4	4		3	4	4	19	112

Confiabilidad de la Variable 1: Autoconcepto

Se realizó una prueba piloto con 20 estudiantes, con el propósito de evaluar el comportamiento del instrumento en el momento de la toma de datos para la consistencia del contenido. Asimismo se utilizó la prueba de confiabilidad de alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna del cuestionario

Resumen de procesamientos de datos			
		N	%
	Valido	20	100,0
Cases	Excluido	0	,0
	Total	20	100,0

Estadística de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,822	5

El resultado nos indica que el instrumento de la variable autoconcepto tiene una alta confiabilidad.

Prueba piloto de la Variable 2: Clima en el aula

N°	Relaciones								PP1	Autorrealización								PP2	Estabilidad								PP3	Cambio								PP4	PPT
	1	2	3	4	5	6	7	8		9	10	11	12	13	14	15	16		17	18	19	20	21	22	23	24		25	26	27	28	29	30	31	32		
1	4	5	4	4	4	5	4	4	34	4	4	3	4	4	4	5	4	32	4	4	5	4	4	4	4	33	4	5	4	4	4	4	5	4	34	133	
2	3	4	4	4	4	4	5	4	32	5	4	4	4	4	4	4	4	33	4	4	5	4	4	4	4	33	3	5	4	4	4	4	4	4	32	130	
3	3	3	4	4	4	4	4	4	30	4	4	4	3	3	3	4	4	29	4	4	3	4	4	4	3	3	29	4	4	4	3	3	4	4	3	29	117
4	4	4	5	5	4	4	5	4	35	5	4	4	5	5	5	5	4	37	5	4	5	5	5	4	4	36	4	4	4	4	4	4	4	5	33	141	
5	4	4	4	4	4	3	3	3	29	3	3	4	4	4	4	4	4	30	3	4	4	5	4	3	5	3	31	3	4	4	3	4	4	4	4	30	120
6	4	4	4	4	3	4	4	4	31	4	4	4	4	4	4	4	4	32	5	4	5	4	4	5	4	35	4	1	5	4	4	5	4	4	31	129	
7	4	4	5	5	4	4	4	4	34	4	4	4	4	5	5	3	5	34	5	5	5	5	4	4	4	36	4	5	4	4	4	4	4	4	33	137	
8	3	4	4	4	4	4	4	4	31	4	4	3	3	3	4	4	4	29	4	3	3	4	4	3	4	29	4	4	3	4	3	4	4	4	30	119	
9	4	4	4	4	4	4	3	4	31	3	4	3	5	5	4	3	4	31	5	4	5	4	4	4	4	34	4	4	1	5	5	4	5	4	32	128	
10	4	5	4	4	4	5	5	4	35	5	4	3	4	3	3	3	4	29	5	4	5	4	4	3	4	33	4	5	5	5	4	4	3	4	34	131	
11	4	4	5	5	4	5	5	5	37	5	5	5	5	4	4	5	3	36	5	4	5	5	3	4	5	36	5	5	4	5	4	5	5	4	37	146	
12	3	3	4	4	4	4	3	3	28	3	3	3	3	4	4	4	4	28	4	2	5	3	3	3	3	26	3	5	3	3	3	3	3	4	27	109	
13	4	4	5	5	5	5	5	4	37	5	4	4	4	4	4	4	4	33	4	5	4	4	4	4	4	33	4	5	4	4	4	4	4	4	33	136	
14	4	4	4	4	4	3	3	4	30	3	4	3	3	2	2	3	3	23	4	3	3	3	3	4	4	28	4	3	4	4	4	4	3	30	111		
15	5	4	4	4	5	4	5	5	36	5	5	4	5	4	4	4	3	34	4	5	5	5	5	4	5	37	4	5	4	5	5	3	4	4	34	141	
16	3	4	4	4	4	3	3	3	28	3	3	4	3	4	4	4	4	29	3	4	4	3	3	3	3	26	3	4	4	4	3	3	3	3	27	110	
17	4	4	4	4	3	3	4	4	30	4	4	4	4	3	3	4	4	30	4	4	3	4	4	4	3	30	4	4	4	3	4	4	4	4	31	121	
18	3	4	4	4	4	5	4	4	32	4	4	4	4	4	4	4	3	31	4	4	3	4	4	4	4	31	4	4	4	3	4	4	3	4	30	124	
19	2	2	2	2	3	3	3	2	19	3	2	2	3	2	3	2	2	19	2	4	4	2	3	2	3	22	1	3	3	3	3	3	3	3	22	82	
20	3	4	4	4	4	4	4	4	31	4	4	4	4	4	4	4	3	31	4	3	4	4	3	4	4	30	4	5	4	4	4	4	4	4	33	125	

Confiabilidad de la Variable 2: Clima en el aula

Se realizó una prueba piloto con 20 estudiantes, con el propósito de evaluar el comportamiento del instrumento en el momento de la toma de datos para la consistencia del contenido. Asimismo se utilizó la prueba de confiabilidad de alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna del cuestionario

Resumen de procesamientos de datos

		N	%
	Valido	20	100,0
Cases	Excluido3	0	,0
	Total	20	100,0

Estadística de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,850	5

El resultado nos indica que el instrumento de la variable clima en el aula tiene una alta confiabilidad.

Prueba de normalidad

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Relaciones en el aula	Autorrealización en el aula	Estabilidad en el aula	Cambio en el aula	Clima en el aula	Autoconcepto
N		52	52	52	52	52	52
Parámetros normales ^{a,b}	Media	2,63	2,87	2,90	2,40	2,71	2,75
	Desviación típica	,687	,715	,664	,693	,696	,653
Diferencias más extremas	Absoluta	,337	,325	,365	,316	,353	,361
	Positiva	,240	,271	,308	,316	,262	,274
	Negativa	-,337	-,325	-,365	-,222	-,353	-,361
Z de Kolmogorov-Smirnov		2,432	2,341	2,634	2,279	2,547	2,600
Sig. asintót. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Base de datos de la Variable 1: Autoconcepto

Nº	A_Académico						PP1	A_Social						PP2	A_Emocional						PP3	A_Familiar						PP4	A_Físico						PP4	PPT
	1	2	3	4	5	6		7	8	9	10	11	12		13	14	15	16	17	18		19	20	21	22	23	24		25	26	27	28	29	30		
1	4	3	3	3	3	3	19	4	5	4	4	3	4	24	5	4	4	4	4	5	26	4	3	4	2	4	4	21	4	3	4	2	4	4	21	111
2	4	4	4	3	4	4	23	4	4	5	4	4	4	25	5	4	4	4	4	4	25	4	3	4	2	4	4	21	4	3	4	2	4	4	21	115
3	2	1	1	1	2	2	9	2	2	1	1	2	1	9	2	2	1	1	1	2	9	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	2	12	51	
4	4	4	4	3	4	4	23	4	4	5	4	4	5	26	4	4	4	4	4	4	24	4	3	5	2	5	5	24	4	3	5	2	5	5	24	121
5	4	3	4	5	5	5	26	4	5	5	5	4	4	27	4	5	5	5	4	4	27	4	4	5	5	5	3	26	4	3	3	2	3	3	18	124
6	3	3	3	3	3	4	19	3	2	3	3	3	3	17	3	3	3	2	3	2	16	2	3	3	2	3	3	16	4	3	2	2	3	3	17	85
7	4	4	3	3	3	3	20	4	4	4	4	4	4	24	5	4	4	4	4	4	25	5	3	4	2	3	4	21	5	3	4	2	3	4	21	111
8	3	4	4	3	4	3	21	4	4	4	4	3	3	22	4	3	4	3	4	4	22	4	3	3	2	4	4	20	4	3	3	2	4	4	20	105
9	4	3	4	3	4	3	21	4	4	3	4	3	5	23	4	2	5	5	4	5	25	4	3	4	2	3	5	21	4	3	4	2	3	5	21	111
10	4	4	3	3	4	4	22	4	5	5	4	3	4	25	5	5	5	4	4	3	26	4	3	3	2	4	4	20	4	3	3	2	4	4	20	113
11	3	3	3	3	4	4	20	4	5	5	3	3	3	23	3	4	5	3	3	3	21	2	2	3	2	3	3	15	2	2	3	2	3	3	15	94
12	2	2	2	2	2	2	12	2	2	3	3	3	3	16	2	3	3	3	3	3	17	3	2	3	3	3	3	17	3	2	3	3	3	3	17	79
13	2	2	4	2	2	2	14	2	2	2	3	3	3	15	2	2	2	2	2	2	12	2	3	3	3	3	3	17	2	2	2	2	2	2	12	70
14	4	4	4	3	4	3	22	4	3	3	4	3	3	20	3	4	4	4	4	4	23	3	3	4	2	3	3	18	3	3	4	2	3	3	18	101
15	3	4	4	3	3	4	21	5	4	5	5	4	5	28	3	4	3	3	3	4	20	4	3	3	3	4	3	20	4	4	3	3	3	3	20	109
16	4	4	4	3	2	3	20	4	3	3	3	4	3	20	4	4	4	3	3	3	21	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	3	3	18	97
17	2	2	2	2	2	4	14	3	3	4	2	2	2	16	4	2	3	4	2	2	17	2	3	4	2	2	2	15	2	3	4	2	2	2	15	77
18	5	5	4	3	4	4	25	4	5	4	4	4	4	25	4	4	3	4	4	3	22	4	3	4	2	3	4	20	4	3	4	2	3	4	20	112
19	3	3	3	2	2	2	15	3	3	3	2	2	3	16	2	2	3	2	2	3	14	4	3	2	3	1	2	15	4	3	2	3	1	2	15	75
20	4	4	4	4	4	4	24	4	3	4	3	3	4	21	3	4	4	4	3	3	21	4	3	4	3	4	4	22	4	3	4	3	4	4	22	110
21	2	2	2	3	3	3	15	3	3	4	4	4	4	22	4	3	3	4	3	4	21	3	2	3	3	3	3	17	3	2	3	3	3	3	17	92
22	4	4	3	5	4	4	24	4	4	4	4	4	3	23	4	4	5	5	4	4	26	4	3	4	5	4	3	23	4	5	4	5	4	3	25	121
23	4	4	4	5	5	4	26	4	4	5	4	4	5	26	4	4	4	4	4	4	24	4	5	4	5	4	4	26	4	5	4	3	4	4	24	126
24	4	3	4	3	3	3	20	4	3	3	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	2	2	3	13	2	2	2	2	2	3	13	74
25	4	4	4	2	4	4	22	3	4	4	4	4	4	23	3	5	4	4	5	4	25	4	2	3	3	5	4	21	4	2	3	3	5	4	21	112
26	2	2	2	2	3	2	13	2	2	2	2	2	2	12	3	3	3	2	2	2	15	2	2	3	3	2	2	14	2	2	3	3	2	2	14	68
27	3	4	4	3	4	3	21	4	4	4	4	3	3	22	4	3	4	3	4	4	22	4	3	4	2	3	4	20	4	3	4	2	3	4	20	105

28	4	3	4	2	4	3	20	4	4	3	4	3	5	23	4	2	5	5	4	5	25	4	3	4	3	4	4	22	4	3	4	3	4	4	22	112
29	2	2	2	3	2	2	13	2	2	2	2	2	4	14	2	2	2	4	4	2	16	4	3	2	2	2	2	15	4	3	2	2	2	2	15	73
30	3	4	3	2	4	3	19	2	2	2	2	3	3	14	3	2	3	2	3	3	16	3	3	3	3	3	2	17	3	3	3	3	3	2	17	83
31	3	4	4	3	4	4	22	4	4	3	3	3	3	20	5	3	3	3	3	3	20	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	3	3	18	98
32	5	4	3	3	4	4	23	5	5	5	4	4	4	27	5	4	4	4	4	4	25	4	2	4	3	4	4	21	4	2	4	3	4	4	21	117
33	2	2	4	3	2	3	16	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	3	3	18	2	2	2	3	3	3	15	2	2	2	3	3	3	15	82
34	4	3	4	3	3	3	20	5	4	5	5	4	5	28	5	4	5	5	3	4	26	3	3	3	2	4	5	20	3	3	3	2	4	5	20	114
35	3	4	3	2	4	4	20	4	3	3	3	4	3	20	4	4	4	3	3	3	21	3	3	3	2	3	3	17	3	3	3	2	3	3	17	95
36	4	3	4	3	3	3	20	4	3	3	3	4	4	21	4	4	3	4	4	4	23	4	3	3	2	4	4	20	4	3	3	2	4	4	20	104
37	3	3	3	3	3	4	19	3	3	3	3	3	3	18	3	4	3	3	3	3	19	4	4	3	3	3	3	20	4	4	3	3	3	3	20	96
38	4	4	4	3	3	3	21	3	3	2	3	3	2	16	3	2	2	3	3	3	16	3	3	3	2	3	3	17	3	3	3	2	3	3	17	87
39	3	4	2	3	4	3	19	4	4	4	4	3	3	22	5	4	4	4	4	4	25	2	2	2	2	3	4	15	2	2	2	2	3	4	15	96
40	3	3	2	2	4	3	17	4	4	3	4	3	5	23	4	3	4	3	4	4	22	4	3	4	2	4	4	21	4	3	4	2	4	4	21	104
41	4	3	3	3	4	4	21	4	5	5	4	3	4	25	4	4	5	5	4	5	27	4	3	3	2	3	5	20	4	3	3	2	3	5	20	113
42	3	3	3	3	3	3	18	4	4	4	4	4	2	22	2	2	3	3	4	3	17	3	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	3	3	18	93
43	3	2	3	3	2	2	15	2	2	3	3	3	3	16	3	4	3	4	3	3	20	2	2	2	3	3	2	14	3	3	2	2	2	2	14	79
44	4	3	2	3	4	4	20	5	5	5	4	4	4	27	5	3	3	3	3	3	20	4	3	4	2	3	3	19	4	3	4	2	3	3	19	105
45	3	4	2	3	4	3	19	4	3	3	4	3	3	20	5	4	4	4	4	4	25	2	2	2	2	3	4	15	2	2	2	2	3	4	15	94
46	3	4	3	3	3	4	20	5	4	5	5	4	5	28	3	4	4	4	4	4	23	3	3	3	2	3	3	17	3	3	3	2	3	3	17	105
47	4	4	3	3	2	3	19	4	3	3	3	4	3	20	5	4	5	4	3	4	25	4	3	3	3	2	5	20	4	3	3	3	2	5	20	104
48	3	3	3	3	3	2	17	3	3	2	2	2	2	14	2	2	2	3	3	3	15	4	3	4	2	3	3	19	2	3	2	2	3	3	15	80
49	3	4	4	3	4	4	22	4	4	4	4	4	4	24	4	4	3	3	3	3	20	2	2	2	2	3	3	14	2	2	2	2	3	3	14	94
50	2	2	2	2	3	2	13	3	2	2	2	2	2	13	2	2	3	2	1	1	11	1	1	1	2	1	1	7	1	1	1	2	1	1	7	51
51	3	4	3	3	5	5	23	4	3	3	4	3	3	20	4	4	3	4	3	3	21	3	3	3	3	4	3	19	3	3	3	3	4	3	19	102
52	4	3	3	3	4	4	21	4	4	4	4	4	4	24	5	4	4	4	4	4	25	4	3	4	2	4	4	21	4	3	4	2	4	4	21	112

Base de datos de la Variable 2: Clima en el aula

N°	Relaciones								PP1	Autorrealización								PP2	Estabilidad								PP3	Cambio								PP4	PPT
	1	2	3	4	5	6	7	8		9	10	11	12	13	14	15	16		17	18	19	20	21	22	23	24		25	26	27	28	29	30	31	32		
1	2	3	3	3	2	2	2	2	19	3	3	2	3	2	1	3	3	20	4	4	3	1	4	3	3	4	26	2	3	4	1	4	1	1	4	20	85
2	3	2	2	2	2	3	3	3	20	3	3	3	4	4	4	4	4	29	4	3	4	4	4	3	4	3	29	2	3	4	3	1	1	2	4	20	98
3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	1	3	1	1	1	2	2	13	1	2	2	2	3	3	3	3	19	1	1	1	2	1	2	2	2	12	60
4	4	3	4	4	4	4	5	4	32	4	5	4	4	4	4	5	5	35	5	4	3	5	4	5	4	4	34	4	5	4	5	5	5	5	4	37	138
5	4	4	5	4	4	4	4	4	33	3	5	5	5	5	5	5	4	37	5	4	5	3	3	5	4	4	33	3	5	4	5	5	5	1	3	31	134
6	2	2	3	2	4	3	3	3	22	3	3	2	3	4	3	2	4	24	2	3	3	2	3	3	2	2	20	2	3	3	3	2	1	3	2	19	85
7	3	2	2	3	3	4	4	4	25	3	3	3	4	4	4	2	3	26	4	3	3	4	3	4	3	4	28	2	3	2	3	2	3	3	4	22	101
8	3	4	4	4	4	3	4	3	29	4	4	4	3	3	3	3	4	28	3	3	3	4	4	3	4	3	27	3	3	4	2	2	3	3	3	23	107
9	4	2	1	4	4	4	4	4	27	4	4	3	4	4	2	4	4	29	3	3	4	1	4	4	4	4	27	3	3	3	2	3	3	3	2	22	105
10	4	4	3	3	3	3	3	3	26	3	3	2	4	4	2	3	3	24	3	3	3	2	3	3	2	2	21	2	2	4	3	2	1	2	1	17	88
11	4	3	1	3	2	4	2	4	23	4	2	4	3	4	4	4	3	28	4	4	3	3	3	3	3	3	26	3	3	4	2	2	3	3	4	24	101
12	2	3	3	3	3	2	2	2	20	3	2	3	4	1	2	2	3	20	4	3	3	3	3	3	3	3	25	3	1	4	1	1	1	2	4	17	82
13	4	4	3	3	3	3	3	3	26	3	2	2	3	2	2	2	3	19	4	3	4	4	4	4	4	4	31	4	3	4	3	4	4	4	3	29	105
14	2	4	2	3	4	3	4	3	25	3	4	2	4	4	4	4	1	26	2	4	4	4	3	4	3	4	28	4	3	3	3	3	4	4	3	27	106
15	4	4	1	3	4	3	4	3	26	3	4	4	4	4	4	4	1	28	4	4	4	4	3	4	3	4	30	3	1	4	3	3	2	3	3	22	106
16	3	3	3	3	4	4	3	4	27	3	3	3	3	4	3	3	3	25	2	2	2	3	2	3	3	2	19	2	3	3	3	2	2	4	4	23	94
17	3	3	2	3	3	2	3	2	21	3	2	3	3	2	2	2	3	20	3	3	4	4	3	4	3	4	28	3	3	3	3	3	3	4	4	26	95
18	3	3	4	3	4	4	4	4	29	4	4	4	3	3	4	3	4	29	4	4	4	4	4	4	3	31	4	3	3	4	4	3	3	4	28	117	
19	2	2	1	2	2	1	2	1	13	2	3	3	2	4	1	1	3	19	3	3	2	2	2	2	4	3	21	3	3	2	2	1	2	2	2	17	70
20	3	4	4	4	4	3	4	3	29	4	2	3	4	4	2	2	1	22	2	2	2	2	1	2	2	2	15	3	2	4	2	2	2	1	2	18	84
21	3	4	4	3	3	3	2	3	25	3	4	3	4	3	4	3	4	28	4	4	4	3	3	3	3	2	26	3	3	4	4	4	4	3	2	27	106
22	5	3	4	5	4	4	4	4	33	4	5	3	4	5	5	3	4	33	3	5	3	5	4	5	4	4	33	3	5	5	5	5	5	3	4	35	134
23	4	4	1	4	2	3	4	3	25	5	5	4	4	4	4	4	4	34	2	3	4	3	4	3	3	4	26	3	4	3	3	4	3	2	3	25	110
24	3	3	3	3	3	2	2	2	21	4	3	3	4	3	4	3	3	27	3	4	4	4	4	3	4	3	29	2	3	3	3	3	2	2	2	20	97
25	3	2	4	2	4	4	3	4	26	4	2	2	2	4	4	2	4	24	3	3	2	4	4	4	3	3	26	3	3	2	4	4	4	3	4	27	103
26	4	1	3	4	1	2	1	2	18	2	1	1	2	4	4	2	3	19	4	2	2	3	2	1	1	2	17	1	1	1	4	4	3	2	2	18	72
27	3	3	3	3	3	4	3	4	26	4	3	4	3	4	3	3	4	28	4	4	4	4	4	4	4	4	32	3	3	3	1	3	3	3	3	22	108
28	1	2	4	4	3	4	2	4	24	4	2	4	4	4	3	4	4	29	3	3	2	3	3	3	3	4	24	2	2	3	2	2	3	3	4	21	98
29	2	2	1	3	2	2	2	2	16	4	4	2	4	4	3	1	4	26	2	3	4	2	4	3	1	4	23	2	1	3	1	4	4	1	2	18	83

30	3	3	2	2	2	2	2	2	18	3	2	3	2	2	3	2	2	19	3	3	3	4	3	3	3	3	25	2	3	2	2	3	3	3	3	21	83
31	3	3	3	3	3	3	3	3	24	3	3	3	3	3	3	3	3	24	3	3	4	3	3	4	3	4	27	3	4	3	3	4	4	3	3	27	102
32	4	4	3	3	3	3	3	3	26	3	4	3	4	3	3	4	3	27	4	3	3	3	3	3	4	4	27	3	2	2	2	3	3	3	3	21	101
33	3	1	3	1	3	2	1	2	16	3	3	3	2	2	2	2	3	20	3	4	3	3	3	3	3	3	25	2	3	2	1	3	3	1	2	17	78
34	4	2	3	2	2	4	4	4	25	3	4	3	4	4	2	2	3	25	4	4	3	2	3	2	4	3	25	4	3	4	3	3	3	3	4	27	102
35	4	4	4	4	1	4	1	4	26	4	4	4	4	4	4	4	4	32	4	4	1	4	1	4	4	4	26	4	2	4	4	1	4	4	4	27	111
36	4	3	3	1	4	4	4	4	27	4	4	3	3	4	3	4	1	26	3	4	4	4	3	4	4	4	30	4	2	2	3	3	1	1	4	20	103
37	4	4	4	4	2	3	3	3	27	4	3	3	3	4	4	3	3	27	3	3	2	3	4	4	4	4	27	4	3	4	4	3	4	4	2	28	109
38	3	3	4	2	2	2	1	2	19	3	4	2	4	3	3	4	3	26	2	3	4	3	3	3	4	4	26	3	3	3	3	3	2	2	2	21	92
39	4	4	4	4	4	4	2	4	30	2	3	2	3	4	2	2	4	22	2	4	2	4	3	2	4	4	25	3	4	3	4	3	3	4	4	28	105
40	4	4	4	4	4	3	3	3	29	4	4	1	4	4	4	4	4	29	4	4	2	4	4	1	4	4	27	4	1	4	2	2	3	2	3	21	106
41	3	3	3	3	3	4	4	4	27	4	3	4	4	4	4	4	4	31	4	4	2	4	2	4	2	4	26	4	4	4	2	2	2	2	2	22	106
42	4	3	3	3	3	4	4	4	28	4	4	4	3	4	4	4	3	30	4	3	4	4	3	4	3	4	29	4	4	4	4	3	3	3	4	29	116
43	2	2	1	2	3	1	2	1	14	3	2	2	2	3	2	2	2	18	3	1	2	1	1	2	2	2	14	1	1	2	1	1	2	1	2	11	57
44	3	3	4	3	4	4	4	4	29	3	4	4	4	4	5	5	5	34	5	4	5	4	5	5	4	5	37	5	5	4	5	5	5	5	5	39	139
45	4	3	3	3	3	2	4	4	26	4	4	4	3	4	4	4	4	31	4	4	4	4	4	1	1	4	26	1	4	4	3	3	3	4	1	23	106
46	1	1	3	4	2	4	3	4	22	2	4	2	3	4	2	4	4	25	4	3	3	4	4	3	3	4	28	4	2	3	2	2	3	2	3	21	96
47	2	2	3	3	3	3	3	3	22	4	4	4	4	4	4	4	4	32	4	4	4	4	4	4	4	4	32	4	4	4	3	4	4	4	4	31	117
48	4	4	3	3	3	3	4	3	27	4	4	4	4	4	4	4	4	32	4	4	4	4	4	4	4	4	32	4	4	4	3	3	3	3	3	27	118
49	3	3	3	3	4	4	3	4	27	3	3	4	4	3	4	3	4	28	4	4	4	4	4	4	3	3	30	3	2	2	3	3	3	3	2	21	106
50	3	2	1	1	2	2	2	2	15	2	2	1	2	1	1	1	1	11	3	3	2	2	2	2	2	1	17	1	1	1	1	1	2	2	2	11	54
51	4	1	1	1	4	4	1	4	20	2	1	3	4	4	4	4	3	25	4	3	3	4	4	4	4	4	30	3	3	2	3	3	3	4	2	23	98
52	4	2	4	3	4	4	4	4	29	3	4	3	4	4	4	4	4	30	3	3	4	4	3	3	4	1	25	4	4	3	3	4	3	3	2	26	110