

**UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y HUMANIDADES**

**ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**



**CLIMA DE AULA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE UNA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL**

Tesis presentada por:

**PAMELA GARAY OSORIO**

Para optar el Título Profesional de  
**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

Lima – Perú

2016

## RESUMEN

La presente investigación descriptiva-comparativa tiene por objetivo determinar la percepción del clima de aula en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal.

Los participantes fueron 142 estudiantes de sexo femenino con edades entre los 10 y 14 años de edad de una Institución Educativa Estatal, a quienes se les aplicó el Cuestionario sobre Clima de Aula – Escala SES (School Environment Scale). Se halló la existencia de una adecuada percepción del clima de aula. Con respecto a los tipos de Clima de Aula, se encontró que el 97.2% de las estudiantes presentan un nivel muy positivo de percibirlo, especialmente en las estudiantes de quinto grado de primaria y en quienes provienen de familias nucleares, hecho que llama la atención en nuestra sociedad donde el tipo constitución familiar va cambiando.

En conclusión, las hipótesis formuladas fueron afirmadas.

Palabras clave: Clima de aula, contexto interpersonal, contexto regulativo, contexto instruccional, contexto imaginativo, estudiantes.

## **ABSTRACT**

This research comparative descriptive has to determine the perception of classroom climate in fifth and sixth grade of a state educational institution.

Participants were 142 female students aged between 10 and 14 years of a state educational institution, whom we applied the Questionnaire on Classroom Climate - SES Scale (School Environment Scale). The existence of an adequate perception of the classroom climate was found. With respect to the types of classroom atmosphere it was found that 97.2% of students have a very positive level of perceiving especially students in fifth grade and those from nuclear families, a fact that draws attention in our society where the family is changing constitution type.

In conclusion, the assumptions made were affirmed.

Keywords: Climate classroom, interpersonal context, regulatory context, instructional context, imaginative context, students.

## **RECONOCIMIENTOS**

A Dios porque me ofrece oportunidades de demostrar la persona que soy y lo buena profesional que pueda llegar a ser, por la vocación de servicio a los niños y niñas para que tengan un bienestar mental.

A la Dra. Victoria García, por su invaluable apoyo, tiempo y asesoramiento en el desarrollo de esta investigación, sin la cual no hubiera sido posible culminarla con éxito.

A la Institución Educativa, que me brindó todo su apoyo en el proceso de administración de la prueba, especialmente a la Hna. RSCJ Celia Nuñez, las tutoras de quinto y sexto grado de primaria de dicha institución, y a todas las estudiantes que participaron en este proyecto.

A mi familia, esposo e hijos, pues además de su apoyo, son mi principal motivación en la vida y, finalmente, a mis padres y hermanas, que con su ejemplo me ayudan a perseverar y crecer como profesional.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

	<b>Página</b>
RESUMEN	ii
RECONOCIMIENTOS	iv
ÍNDICE	v
LISTA DE TABLAS	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
INTRODUCCIÓN	x
<hr/>	
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES	1
1.1. Marco teórico	1
1.1.1. Clima de aula	2
1.1.1.1. Fundamentos teóricos	4
1.1.1.2. Clima de aula y aprendizaje	8
1.1.1.3. Clima de aula y relaciones interpersonales	11
1.1.1.4. Clima psicológico profesor-alumno	15
1.1.1.5. Clima psicológico entre los alumnos	16
1.1.2. Familia	17
1.2. Revisión de la literatura	19
1.2.1. Investigaciones nacionales	20

1.2.2. Investigaciones internacionales	24
1.3. Problema de la investigación	31
1.4. Objetivos	34
1.4.1. Objetivo general	34
1.4.2. Objetivos específicos	35
1.5. Hipótesis	35
1.5.1. General	35
1.5.2. Específicas	36
1.6. Definiciones operacionales de términos importantes	37
1.7. Importancia y limitaciones de la investigación	41
CAPÍTULO II: MÉTODO	43
2.1. Tipo y diseño de investigación	43
Tipo de investigación	43
Diseño de investigación	44
2.2. Participantes	45
2.3. Variables	48
2.4. Materiales	48
2.5. Procedimiento	55

CAPÍTULO III: RESULTADOS	56
3.1. Análisis descriptivo	56
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	66
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	71
5.1. Conclusiones	71
5.2. Recomendaciones	73
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
APÉNDICES	82

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla</b>		<b>Página</b>
Tabla 1.	Frecuencia y porcentaje del clima de aula percibido por las estudiantes de quinto y sexto grado de primaria	57
Tabla 2.	Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de quinto grado	57
Tabla 3.	Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de sexto grado	58
Tabla 4.	Frecuencia y porcentaje del clima de aula en las estudiantes de quinto y sexto grado según composición familiar	59
Tabla 5.	Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de quinto grado según composición familiar de tipo monoparental	60
Tabla 6.	Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de quinto grado según composición familiar de tipo nuclear	60
Tabla 7.	Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de quinto grado según composición familiar de tipo extendida	61
Tabla 8.	Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de sexto grado según composición familiar de tipo monoparental	62
Tabla 9.	Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de sexto grado según composición familiar de tipo nuclear	63
Tabla 10.	Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de sexto grado según composición familiar de tipo extendida	63
Tabla 11.	Kolmogorov-Smirnov en los contextos de clima de aula en las estudiantes de quinto y sexto grado de primaria	64
Tabla 12.	Media y desviación estándar en los contextos de clima de aula en las estudiantes de quinto y sexto grado de primaria	65



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura</b>		<b>Página</b>
Figura 1.	Muestra y distribución según grados	46
Figura 2.	Muestra y distribución según la composición familiar	47

En nuestra realidad, el desempeño de un estudiante y los logros que tenga en su etapa escolar son de gran importancia, pues de ello dependerá sus siguientes metas a cumplir y su éxito en la universidad, al menos eso es lo que piensan muchos padres exigiéndoles mejores calificaciones. Sin embargo, no se toma en cuenta las ganas que puedan tener estos estudiantes, para obtener buenas notas.

Alonso (1992), resalta que la característica más notable, que dificulta un aprendizaje significativo, es la falta de interés por el estudio y todo lo que tenga que ver con el aprendizaje escolar. El desinterés parece venir determinado, entre otros factores, por la dificultad que han encontrado para comprender las explicaciones dadas por los profesores, la dificultad de comprender y aprender la información transmitida por los textos escolares, la elevada experiencia de fracaso, y la ausencia de valor y significación de los objetivos de aprendizaje propuestos, causas que de algún modo se determinan recíprocamente. De igual manera, Sánchez y López (2005), mencionan que el factor de la motivación juega un papel central en el empeño que ponen los estudiantes en su proyecto académico.

En una investigación realizada por la UNESCO (2002), en la cual se buscaba identificar aquellos factores que podrían influir en el aprendizaje de los alumnos, se encontró que el clima que se generaba en el aula era un aspecto fundamental. En este sentido, se demostró que si se sumaban todos los factores extraescuela, con los

materiales, con los recursos humanos y los factores psicológicos, esta suma era inferior a la importancia que tiene el clima emocional logrado en el aula.

Por otro lado, es sabido que en las últimas décadas, diversas líneas de investigación se han dedicado a estudiar sobre Clima de aula en las instituciones educativas, despertando un gran interés en la trascendencia teórica, metodológica y práctica, por lo que se ha hecho una revisión literaria de investigaciones nacionales e internacionales de los trabajos afines a la investigación, los cuales han sido tomados como referencia, y orientados, adecuadamente, al presente estudio, por ejemplo, Hernández (2004), Cherobim (2004), Márquez (2004), Romero (2004), Lama (2007), entre otros.

A partir de lo expuesto, observamos que un punto importante es el clima de aula y su influencia en una enseñanza con calidad, según la bibliografía revisada la mayor parte de los problemas en el aprendizaje que sufren muchos escolares se da por la escasa motivación de éstos.

La presente investigación está organizada en cinco capítulos. En el primero de ellos se analizan las consideraciones teóricas referidas a los antecedentes históricos sobre el clima de aula, su relación con el aprendizaje, las variables vinculadas con el constructo referido. Así mismo, se presenta la revisión bibliográfica sobre pruebas que evalúan el Clima de aula. El segundo capítulo hace referencia a la metodología de la investigación, considerando el tipo de muestra, los participantes y el procedimiento utilizado para la aplicación del cuestionario elaborado. El tercer capítulo presenta los

resultados de la aplicación de la prueba a la muestra de 142 alumnas, así como el análisis descriptivo que se presentan en diferentes cuadros donde se aprecian la frecuencia y porcentajes en quinto y sexto grado de primaria en los contextos: interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo, así como también con la variable composición familiar de tipo monoparental, nuclear y extendida, y dos últimos cuadros que hacen referencia a la Media y Desviación Estándar del Clima de aula en quinto y sexto grado de primaria y el Kormogorov-Smirnov de dicho constructo. El cuarto capítulo presenta, la discusión de los resultados en comparación con investigaciones afines. El quinto capítulo muestra, las conclusiones y recomendaciones para la presente investigación y finalmente, se presenta las referencias bibliográficas y los apéndices.

# **CAPÍTULO I**

## **ANTECEDENTES**

En el presente capítulo se presenta el marco teórico conceptual relativo al tema de investigación, la revisión de la literatura y el planteamiento del problema, para luego precisar los objetivos e hipótesis, asimismo la definición operacional de los términos. Finalmente se incluye la importancia y limitaciones de la investigación.

### **1.1. Marco teórico conceptual.**

Clima de aula es un término que tiene varias definiciones no establecidas, sin embargo, se encuentra asociado a una interacción y relación entre los alumnos y maestros, la percepción que tienen tanto alumnos como maestros de manera recíproca, hacen referencia al espacio donde interactúan así como la influencia de diferentes variables, pues según la revisión de varios autores que se muestran a continuación éste es un término que a pesar de su complejidad no se le debe restar importancia.

### **1.1.1 Clima de Aula**

A continuación se citan las definiciones actuales que se han establecido para la variable del presente estudio, las cuales han sido elegidas por su relevancia y por mantener una relación directa con este estudio, es así que tenemos:

Para Pérez, Maldonado y Bustamante (2010) el constructo clima de aula se equipara al de clima escolar y lo definen de la siguiente manera:

El clima escolar es una dimensión bien diferenciada de la realidad escolar, que es digno de ser analizado, por cuanto es un facilitador obstaculizador de los resultados, en la medida que contribuya efectivamente a los logros del centro. Para su análisis y valoración, se consideran los siguientes aspectos humanos fundamentales: (a) las relaciones humanas de todos los estamentos del centro, entre sí y con los demás; (b) el orden y respeto mutuos, que hagan posible la maximización del tiempo útil de aprendizaje; (c) el sistema disciplinar: su elaboración más o menos participativa y su aplicación coherente; (d) el ejercicio pedagógico del tratamiento de la indisciplina; (e) el tipo de relaciones entre el personal: competitivas o individualistas; (f) los valores efectivamente vividos en el centro; (g) el clima de expectativas elevadas de cara a los niveles personalizados de rendimiento; (h) la confianza en el éxito, e (i) la satisfacción por el propio trabajo. (p. 6).

Mientras que Casassus (2008, p. 17) afirma “clima emocional del aula se entiende un concepto que está compuesto por tres variables: el tipo de vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble vinculación”.

Zepeda (2007) define al clima de aula como “percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones 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”. Según la autora sostiene que las percepciones se dan de acuerdo a los sujetos y los lugares dónde se encuentren.

Para Amigón (2006) el clima del aula es “el ambiente creado como producto de las actitudes del docente y de los alumnos y del estilo de relaciones que se establece entre ellos”.

Así mismo, para Vaello (2006, p.1, 9) dice que “el aula y el centro escolar es un lugar de aprendizaje de competencias cognitivas y socio-emocionales, entre otras. El clima de clase es el contexto social inmediato en el que cobran sentido todas las actuaciones de alumnos y profesores”.

Para Bethencourt y Baez, citados por Espinoza (2006): “el clima del aula o ambiente de aprendizaje es el conjunto de propiedades organizativas, tanto instructivas como psicosociales que permiten describir la vida del aula y las expectativas de los escolares se asocian significativamente a sus resultados de aprendizaje, a su atención y a su comportamiento” (p. 223). Es decir, para el estudio y análisis del clima de aula es

necesario no perder de vista tanto el aspecto de instrucción o académico, como el aspecto psicosocial o emocional, que es inherente a toda comunidad humana.

Por su parte, Cornejo & 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). Los autores sostienen que clima escolar es la percepción que presentan los estudiantes en el nivel del aula.

En síntesis, se puede señalar que el clima de aula es la percepción que tienen tanto alumnos como docentes sobre las relaciones interpersonales que se establecen en un microespacio llamado aula, que influye directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Paredes (2010).

#### **1.1.1.1. Fundamentos teóricos**

En cuanto a las investigaciones educativas podemos encontrar que coinciden en relevancia pues representan el término "clima" como un factor principal e influyente directo en el proceso de aprendizaje, este hecho no se encuentra desligado de la psicología pues es un tema que está referido a la interacción de dos entes importantes



que coinciden en tiempo y espacio, de esta manera Piaget y Vygotsky llevaron a la teoría este aspecto, es así que Rodríguez (1999), dice: “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).

Es así como encontramos el modelo interaccionista desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década del 30 en Estados Unidos (citado por Cornejo, 2001, p. 13). Dicho modelo puede ser descrito con los siguientes elementos básicos:

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

Lewin introduce el concepto de «atmósfera psicológica», definiéndolo como «...una propiedad de la situación como un todo» (Lewin, 1942) que determinará la actitud y conducta de las personas, siendo ésta guiada por la subjetividad de la persona en la comprensión de su espacio vital.

El concepto de campo es tomado por Lewin (citado por Cabrera, 2009, p. 28) de los gestaltistas, quienes lo habían utilizado en el estudio de la percepción, y lo introduce en el área de la motivación y el desarrollo de la personalidad, donde el campo es la totalidad de hechos coexistentes que se conciben como mutuamente interdependientes y que facilitan primordialmente:

- Entender la conducta como una función dentro del conjunto de hechos que componen el campo en un momento dado.
- Comenzar su análisis considerando la situación como totalidad, de la que luego pueden diferenciarse sus partes.
- Representar a través de constructos topológicos el espacio vital donde se desarrolla la conducta. La inclusión de este concepto y de la idea de totalidad desemboca en el concepto de espacio vital. Entendemos que el espacio vital no solo abarca su entorno, sino también lo espiritual y lo mental. El postulado central de la teoría del campo es que la conducta es función de la interacción entre la persona y el ambiente, las dos partes integrantes del espacio vital. Esto se expresa mediante la fórmula:  $\text{conducta} = f(\text{persona, ambiente})$ .

Esta ecuación indica que la conducta humana está determinada por las características de las personas y del ambiente. Para Lewin (Abellán citado por Álvarez, Quilantpan, & Naquid, 2008) el comportamiento humano es consecuencia del conjunto de las circunstancias ambientales. Ese entorno, ese ambiente o campo, tiene un carácter dinámico, por lo que el comportamiento de una persona, es fruto de la interacción de los individuos y grupos en un espacio y en un momento dado.

Podemos encontrar diferentes enfoques que se completan entre sí, tal como lo es el modelo de Moos (citado por Roda, 1985, p. 123) se refiere a los determinantes del clima del aula, donde el autor incluye cinco variables diferenciadas:

1. El contexto del centro escolar y del aula.
2. Los factores organizativos (agrupamiento, número de alumnos, etc.)
3. Características físicas y arquitectónicas (mobiliario, espacio, etc.)
4. Características relacionadas con los estudiantes (grados de dependencia, habilidades sociales, etc.)
5. Características del profesor (interacción con los alumnos, etc.).

Mientras que Asensio & Fernández de acuerdo a Stewart (citado por Bris. 2000, p.106), unifican el estudio del clima en dos posiciones:

1. El clima entendido como tono o atmósfera general del centro educativo o de clase, percibido fundamentalmente por los estudiantes. Dentro de esta línea, algunos evaluadores incluyen además la percepción de los profesores y, más excepcionalmente, otros miembros de la comunidad educativa.

2. El clima entendido como cualidad organizativa. Es una concepción que parte de la consideración de la institución educativa como una organización y que, consecuentemente, utiliza como principal fuente de información a directivos y profesores, esto es, personas conocedoras de los entresijos que marcan el funcionamiento del centro.

Otro enfoque lo desarrollan Arón & Milicic (1999, p. 4) quienes nos refieren una clasificación bien marcada y distintiva de la percepción del clima social escolar. Las autoras sintetizan y agrupan las descripciones que hacen los profesores acerca de lo que consideran climas sociales nutritivos y tóxicos:

Los climas nutritivos son aquellos que generan climas en que la convivencia social es más positiva, en que las personas sienten que es agradable participar, en que hay una buena disposición a aprender y a cooperar, en que los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, y que en general contribuyen a que aflore la mejor parte de las personas.

Por el contrario, los climas tóxicos, son aquellos que contaminan el ambiente contagiándolo con características negativas que parecieran hacer aflorar las

partes más negativas de las personas. En estos climas, además se invisibilizan los aspectos positivos y aparecen como inexistentes y por lo tanto existe una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, y las interacciones se tornan cada vez más estresantes y que interfieren con una resolución de conflictos constructiva.

#### **1.1.1.2. Clima de aula y aprendizaje**

La importancia del clima de aula se encuentra en que si es positivo favorece a la presencia de condiciones necesarias para un aprendizaje significativo, es por ello que dicha relevancia radica en el grado de influencia que ésta ejerce sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Miranda (citado por Wetzell, 2009, p. 10) nos presenta que un factor determinante para el rendimiento es la expectativa del docente y el tipo de relación que se establece entre el docente y los estudiantes donde es posible crear espacios de confianza, los cuales son fundamentales para crear un adecuado clima en la clase.

Para Casassus (2008. p. 16) el clima de aula por sí sólo es el factor que más explica las variaciones en aprendizajes. Que sea la más importante quiere decir que es la

variable que más explica porque los alumnos de un aula aprenden más que los alumnos de otra.

Asimismo Quiroga (2008, p.3) uno de los factores que permite la presencia de aprendizajes más amplios y duraderos son la relación entre profesor y alumno y el clima de aula. Los factores que influyen en el clima de aula son: 1) Físicos: arquitectónicos, espaciales y materiales 2) Psicológicos: actitudes del profesor y de los alumnos. 3) Didácticos: la metodología, la evaluación y la selección de contenidos 4) Sociológicos: rol de la familia, medios de comunicación, sociedad.

A su vez SERCE (2008, p.45) en su estudio del aprendizaje y los factores asociados, resaltan que las escuelas pueden hacer una importante contribución al desempeño de los estudiantes. Si bien los factores de contexto socioeconómico tienen una influencia poderosa en el rendimiento, las variables asociadas a la escuela pueden contribuir significativamente a disminuir las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales. En concordancia con lo observado en el PERCE, el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes.

Se resaltan algunos aportes, como el planteado por Villa & Villar (citado por Alonso. 2007, p. 393) quienes sostienen: que el aprendizaje se construye en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto del aprendizaje. Por tanto,

no dependen únicamente de las características intrapersonales del alumnado o del profesorado o del contenido de las materias, sino que está determinado por factores relacionados que mantienen los docentes con los discentes; por el modo en que se establece la comunicación: cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase, cómo se tratan los métodos de enseñanza, etc.

Por otro lado, Yelow & Weistein (Alonso, 2007) afirman que el aula es un espacio de convivencia y trabajo colectivo; es el escenario donde las relaciones interpersonales alumno/alumno, profesor/alumno tienen gran relevancia, por ser una comunidad donde todos se enriquecen mutuamente y donde el aprender es un desarrollo colectivo. Un clima de aula positivo, generará entre los alumnos, motivación para el estudio y un buen desempeño académico.

Según Amigon (2006), el clima positivo que se propicia en el aula permite la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la integración grupal basada en relaciones más constructivas y positivas, influyendo ambas en el aprendizaje. Asimismo, el Ministerio de Educación en Colombia realizó investigaciones donde afirman que de todas las variables estudiadas, la que mayor impacto tiene en el rendimiento es la percepción del alumno para que exista en el aula un clima favorable al aprendizaje.

#### **1.1.1.4. Clima de aula y relaciones interpersonales**

El ser humano es netamente social pues es inevitable dejar de interactuar con otros ya sean pares o no, por lo tanto, el aprendizaje se produce en los espacios intersubjetivos, para nuestro tema incluye las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos.

Si en un grupo existe la confianza y aceptación necesarias, los alumnos aumentan el número de interacciones con su profesor y entre ellos, mejorando así los procesos de asimilación y acomodación de los conocimientos nuevos. (Paredes, 2010).

Esta mejora generará mayor interés por conocer e investigar, retroalimentando positivamente el aprendizaje. Carl Rogers (citado por Amigón, 2006) afirma que dentro de un clima de comprensión en el aula donde el maestro es más empático, todos los estudiantes tienden a establecer relaciones positivas con sus compañeros y desarrollan una actitud más positiva hacia sí mismos y hacia la escuela.

Si tienen una fuerte relación con sus pares, también tenderán a utilizar su capacidad de un modo más completo en su rendimiento escolar. Al mismo tiempo, si propiciamos relaciones positivas en el aula, estamos enseñando además de conocimientos, elementos para la vida diaria, el desempeño laboral y familiar, debido a



que el aprendizaje en las relaciones interpersonales, se llevará para toda la vida, aportando un mayor crecimiento personal. Por lo anterior es necesario cuestionar el trabajo docente en el sentido humano de su actividad, si realmente propicia en los grupos un clima de aula que favorezca el aprendizaje, o se encuentra más preocupado por los contenidos de la materia, aún así, necesita recordar que los contenidos ya no pueden limitarse a conceptos, sino incluyen procedimientos y actitudes. (Paredes, 2010).

Es importante remarcar a Villa (1992, p. 120), quien dice “hoy no basta con enseñar bien (en el sentido exclusivamente intelectual), sino que el proceso de enseñanza – aprendizaje debe producir satisfacción; debe promover y favorecer todos aquellos aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas”.

Un criterio parecido lo sostienen Fernández & Melero (citado por Castro et al. 2009, p. 188) acotando que “el aspecto de mayor significación en la vida escolar tiene que ver, en la mayoría de los casos, con los afectos y las vicisitudes de la aceptación o el rechazo social, no necesariamente con la tarea de aprendizaje”.

Por otro lado Zubieta & Supinos (citado por Benito, 2005, p. 10) diferencian entre dos tipos de profesores: para unos, lo fundamental es que los alumnos adquieran unos conocimientos instrumentales, y se muestran satisfechos cuando perciben que han

logrado transmitirlos. Otros persiguen una relación más afectiva con los alumnos, de manera que no se conforman con la simple transmisión de conocimientos, sino que tratan de convertirse en guías, orientadores, transmisores de valores y visiones del mundo.

Para Lewin (1942, p. 3) “todo niño es sensible aun a cambios pequeños en la atmósfera social, tales como el grado de amistad o seguridad. El maestro sabe que el éxito en la enseñanza de una segunda lengua o de cualquiera otra materia, depende en gran parte de la atmósfera que él mismo es capaz de crear”. De esta manera se destacan otras actitudes en los docentes y no sólo limitarse a dictar clase, evaluar y poner calificaciones.

Por su parte Cornejo & Redondo (2001) plantean que los factores interpersonales pueden ser expresados en tres niveles al interior de una institución escolar:

- Nivel organizativo: tiene que ver con el clima institucional y se relaciona con elementos como: los estilos de gestión, las normas de convivencia y la participación de la comunidad educativa.
- Nivel de aula: tiene que ver con el clima de aula o ambiente de aprendizaje y se relaciona con elementos como: relaciones profesor- alumno, metodologías de enseñanza y relaciones entre pares.

- Nivel intrapersonal: tiene que ver con las creencias y atribuciones personales y se relaciona con elementos como: autoconcepto de alumnos y profesores, creencias y motivaciones personales y expectativas sobre los otros.

El estado peruano ha considerado en el Proyecto Educativo Nacional hacia el 2021 (PEN), trabajar el clima escolar, este documento indica fomentar los climas institucionales amigables, integradores y estimulantes en los colegios. Esta política busca convertir a las escuelas en espacios acogedores y organizados en donde se promueva la cohesión entre los estudiantes, así como una convivencia grata y productiva en el aula. (Consejo Nacional de Educación, 2005).

Por otro lado, es importante saber qué agrada o disgusta a los estudiantes de sus profesores. Gómez, Mir & Serrats (2005) lo analizan desde tres contextos:

- Disciplina: les agrada el educador que mantiene un buen control, que es equitativo, que no tiene favoritismo y que no impone castigos extremos. Sin embargo, les disgusta un docente que es demasiado riguroso, que tiene favoritos, que es muy laxo, que es rencoroso, que castiga arbitrariamente y que amenaza continuamente.

- Instrucción: les agrada su profesor que explica, que ayuda y que expone lecciones interesantes. Pero les disgusta aquel docente que no explica, que no ofrece ayuda, que no conoce la asignatura y que ofrece lecciones monótonas.
- Personalidad: les agrada que sea jovial, amigable, paciente, que sea comprensivo, que tenga sentido del humor y que se interese por cada alumno. Les disgusta el docente que machaca, ridiculiza, que es sarcástico, que tiene mal carácter, que es áspero, que no tiene sentido del humor, y que ignora las diferencias individuales.

#### **1.1.1.5. Clima psicológico profesor-alumno**

La relación que establece el docente con el alumno es fundamental para lograr que el niño esté motivado para el proceso de aprender. Si esta interrelación se encuentra caracterizada por el verticalismo y el desinterés es evidente que el niño pondrá menos esfuerzo en el aprendizaje. (Rivera, 2012).

Arévalo (2002) dice al respecto: "...la relación con el maestro es determinante para la integración del alumno, el maestro a veces exige una obediencia estricta y la relación con los alumnos, son casi siempre de tipo intelectual: él enseña el alumno aprende" (p.12). Sin embargo, al decir que uno dentro de los objetivos de una institución educativa se encuentra el bienestar integral de los alumnos se refiere a que no todo es

intelecto y no todo es mostrar un avance cognitivo o académico, sino que también lo emocional es parte fundamental del desarrollo del ser.

Arévalo (2002) se refiere así: “Ciertas cualidades del profesor, como paciencia, dedicación, voluntad de ayudar y actitud democrática, favorecen el clima psicológico positivo en el aula; al contrario el autoritarismo, la enemistad y el desinterés puede llevar a que exista un clima negativo en el aula” (p. 20).

Pérez, Maldonado y Bustamante (2010) dicen al respecto: “La ecología de las organizaciones plantea que estas y sus ambientes de trabajo, están comprometidos en un patrón de cocreación, donde cada uno produce y potencia al otro. Vistas así, las organizaciones tienen un rol activo en la delineación de un futuro exitoso, especialmente cuando actúan concertadamente atendiendo a su clima” (p. 5).

#### **1.1.1.6. Clima psicológico entre los alumnos**

Por lo general los maestros no tienen poder para recibir o discriminar a algún alumno. Estas decisiones básicas corresponden generalmente a los trabajadores de la administración en la escuela; es más, en el nivel primario casi ni lo hacen porque los alumnos pasan de un año a otro sin cambiar de aula, automáticamente, salvo que por alguna razón extraordinaria lo haga. (Rivera, 2012).

Dicen al respecto, citados por Alonso (2007), Yelon y Weinstein: “El aula... es el escenario donde las relaciones interpersonales tienen gran relevancia por ser una comunidad donde todos se enriquecen mutuamente y donde el aprender es un desarrollo colectivo” (p. 393).

Coll y Solé, citados por Alonso (2007) señalan que “Al realizar actividades académicas cooperativas, los alumnos establecen metas que son beneficiosas para ellos y para los demás compañeros, buscando así optimizar su aprendizaje como el de los otros” (p. 392).

Sin embargo, un clima de aula negativo, que en su totalidad sea contrario a lo ideal se encontraría marcado por un ambiente conflictivo con consecuencias desfavorables para lo planteado anteriormente. Frente a ello Trianes y Muñoz (1994, p. 193), sugieren: quienes dicen que éstas son las cualidades que ayudan a prevenir la disrupción: Demostrar respeto y educación al alumno, valorarlo individualmente, ayudarlo en sus problemas personales, ayudarlo en sus problemas; y que estas características las debe asumir el profesor.

Y, dependerá mucho del adecuado manejo de grupo del profesor al utilizar herramientas adecuadas para mejorar el clima en los alumnos como su aporte de experiencia, paciencia y sabiduría que lograrán establecer un clima psicológico adecuado y motivacional. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1990).

### **1.1.2. Familia**

En la actualidad a la familia se le considera como el “núcleo fundamental de la sociedad” (Sauceda J, y Maldonado J. 2003), es decir, es la célula social más pequeña, que a su vez se constituye en el elemento integrador de la sociedad, al caracterizarse por la unión de personas que comparten un núcleo vital de existencia, por lo tanto lo que define a la familia es, la forma íntima de comunicación y relación entre las personas que posibilita el desarrollo de todos los miembros, y no tanto el vínculo legal o los lazos de consanguinidad.

Minuchin y Fishman describe a la familia como “el grupo natural que elabora pautas de interacción y estas constituyen la estructura familiar que a su vez, rige el funcionamiento de los miembros de la familia, que definen su gama de conductas y facilita su interacción continua” (S. Minuchin y H. Ch. Fishman 1988); en razón, la familia no es una entidad estática, porque participa de cambios continuos, al igual que sus contextos sociales, donde cada miembro se constituye en un todo en interacción.

Con fines prácticos se puede considerar que la organización familiar, está constituida por los siguientes elementos: jerarquía, alianzas, límites o fronteras, funciones o pautas interaccionales que permiten visualizar a la familia como un sistema vivo.

Familia monoparental: se caracteriza por la presencia de un solo progenitor, padre o madre, como cabeza de la familia, que no vive en pareja y tiene al menos un hijo

a su cargo. Este tipo de familia, ha crecido en estos últimos tiempos, antes llevaba el nombre de familia incompleta.

### Tipos de familias

La realidad actual nos permite decir que “ya no hay una única manera de conformar familia” (Eroles, 2004). Podríamos reconocer los siguientes tipos de familia:

- Ψ Familia nuclear: familia conformada por los padres y los hijos.
- Ψ Familia ampliada o extensa: familia donde hay convivientes de tres generaciones y/o la presencia de otros familiares convivientes.
- Ψ Familia monoparental: se caracteriza por la presencia de un solo progenitor, padre o madre, como cabeza de la familia, que no vive en pareja y tiene al menos un hijo a su cargo. Este tipo de familia, ha crecido en estos últimos tiempos, antes llevaba el nombre de familia incompleta.

Una familia disfuncional, es aquella en donde las relaciones interpersonales de sus miembros se ven afectadas por factores tanto internos como externos a la misma, o bien la incapacidad para satisfacer las necesidades de quienes la conforman; esto permite comprender que la dinámica familiar opera, como un organismo vivo, es decir si un miembro flaquea en su funcionamiento, la totalidad del sistema familiar resulta afectado, o los síntomas pasan a uno de los miembros. Por ejemplo, una familia con conflictos en el subsistema conyugal, puede desplazar el síntoma a su hijo, quien ha bajado su rendimiento académico, por un aparente falta de interés en el aprendizaje.



## **1.2. Revisión de la literatura relacionada con el problema.**

Las investigaciones y publicaciones existentes respecto al clima de aula son amplias. Este tema está despertando mayor interés en investigadores debido a su relevancia en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. A continuación se presentan algunas investigaciones realizadas sobre el Clima de aula:

### **A nivel nacional**

Rivera (2012), en una investigación de tipo cuantitativa, de diseño descriptivo correlacional, tuvo como objetivo determinar el grado de relación que hay entre el clima de aula y el nivel de logro de aprendizaje en el área de comunicación integral del alumno del quinto grado de primaria de cuatro instituciones educativas de Ventanilla, en una muestra de 163 alumnos (73 de sexo masculino y 90 de sexo femenino), las edades se encontraron entre 9 y 12 años de edad a más; encontró que existe una relación positiva media entre la variable clima del aula y los logros de aprendizaje, en los estudiantes del quinto grado de primaria de cuatro instituciones educativas de Ventanilla.

Paredes (2010), en una investigación de tipo cuantitativa, de diseño descriptivo, cuyos objetivos fueron: identificar la percepción del clima de aula de los estudiantes de primero a quinto grado de Educación Secundaria en una Institución Educativa del Callao y determinar la percepción del clima de aula de los estudiantes de primero a quinto grado de Educación Secundaria en una Institución Educativa del Callao, según grado de estudio; en una muestra de 150 alumnas entre 11 a 18 años, pertenecientes al sexo

femenino, cursan de primero a quinto grado de educación secundaria. Donde la mayoría pertenecía a un nivel socio-económico bajo; encontró que existe una percepción positiva del clima de aula determinándose que los estudiantes de segundo grado, perciben en forma integral un clima de aula positivo, ligeramente más alto, que los otros grados de estudio, con cierta tendencia a disminuir la percepción positiva según grados superiores.

Rosales (2010), en una investigación de tipo cuantitativa, de diseño descriptivo simple, tuvo como objetivo establecer la percepción del clima de aula de los estudiantes de primero al quinto año de educación secundaria de la Institución Educativa P.N.P. Juan Linares Rojas, en una muestra conformada por 30 estudiantes de primero al quinto año de secundaria, es decir por 150 alumnos (as) entre los 11 y 18 años, se utilizó la Escala de actitud basada en la validación del instrumento «School Environment Scale» (SES) desarrollado originalmente por Kevin Marjoribanks en 1980 y adaptada a España por Aurelio Villa en 1992. Constituido por 28 ítems divididos en cuatro contextos de 7 ítems cada uno, encontrándose como resultado que los alumnos perciben el Clima de aula de manera negativa con el 87,3% del total de la muestra.

Wetzell (2009), en una investigación de tipo cuantitativo con diseño descriptivo comparativo, tuvo como objetivo responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el clima motivacional en clase que se presenta en los colegios de la provincia constitucional de Callao? ¿Existen diferencias entre en el clima en la clase de colegios estatales y

particulares del Callao? Y ¿Cuál es la validez y confiabilidad del Clima Motivacional en Clases VENZ ampliado para la muestra del estudio?; en una población de 148 estudiantes del sexto grado de primaria del Callao cuyas edades oscilaron entre los 10 y 13 años; de éstos, 89 estudiantes provenían de dos colegios estatales y 59 de cuatro colegios particulares; encontró que los estudiantes de los colegios estatales y particulares perciben un Clima Motivacional en Clase medianamente adecuado, destacando el Clima de interés sobre los demás factores, entre ellos dicho factor alude a que el docente se preocupa por motivar a los estudiantes para aprender, se consideró la confiabilidad de Clima Motivacional en Clase de VENZ para los tres factores válidos y confiables estén en un mismo sentido y se comprendan mejor, se cambió a positivo a todos, excepto a Clima de interés. Así, Ritmo de clases adecuado, Equidad del profesor y Aceptación del trabajo en grupo. De esta manera, a partir de los resultados presentados, podemos mencionar que se ha obtenido una versión abreviada del CMC VENZ válida y confiable para la muestra estudiada.

Centeno (2008), en una investigación de tipo cuantitativo con diseño descriptivo-correlacional, tuvo como objetivo la construcción de un cuestionario de clima motivacional de clase, para alumnos de sexto grado de primaria, confiable y válido con normas de aplicación y calificación; y describir cómo es el clima motivacional en el aula en los colegios estudiados; en una población de cuatro colegios religiosos mixtos, dos estatales y dos particulares. De estos se tomaron todas las aulas de sexto grado de primaria, participando en total 472 escolares, cuyas edades oscilan entre los 10 y 14 años

de edad cronológica, cuyos resultados fueron, en primer lugar, obtener un instrumento válido y confiable para medir el clima de clase en alumnos de sexto grado de primaria.

Lama (2007), realizó una investigación, la cual tuvo como objetivo evaluar los niveles del clima escolar en relación con las categorías de la interacción social en el aula, en una muestra de 160 alumnos del tercer al sexto grado de primaria. El método utilizado fue el descriptivo comparativo y los instrumentos, el cuestionario de evaluación del clima escolar (CECE) y el test sociométrico de Arévalo (2002). Los resultados muestran 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, además, que existe relación muy significativa entre las dimensiones comunicación asertiva y valores del clima escolar con las categorías de la interacción social.

Tueros (2004), en su investigación tuvo como objetivo la relación entre la cohesión y adaptabilidad familiar, y el rendimiento académico. La muestra estuvo constituida por 400 familias, 200 con niños de rendimiento adecuado y 200 con niños de rendimiento inadecuado. Las edades de los niños fueron de 8 a 12 años y sus grados de estudio 4to, 5to y 6to. Se utilizó el cuestionario faces III de Olson que evalúa a los padres de todos los niños. “Se concluye que los alumnos con un rendimiento académico adecuado proceden de familias con alta cohesión y adaptabilidad familiar; los alumnos

con rendimiento académico inadecuado proceden de familias con baja adaptabilidad familiar; y, la cohesión familiar de la familia de procedencia no guarda relación con el rendimiento inadecuado de los alumnos”.

Thornberry (2003), su investigación tuvo como objetivo establecer la relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. Las características fueron las siguientes: la muestra estuvo constituida por 166 alumnos. Construyó una prueba de motivación de logro académico (MLA) para estudiantes de secundaria. Esta prueba fue aplicada a los 166 alumnos. Encontró que el grado de correlación entre su MLA y el rendimiento académico de los estudiantes, no se ve influenciado por el colegio de procedencia ni por el género. Sin embargo, el nivel de MLA obtenido por los alumnos sí se encuentra afectado por el colegio de procedencia, mas no por el género; mientras que el rendimiento académico está influenciado por ambos. El análisis cualitativo reveló que los alumnos del colegio público presentan una MLA mayor pero su desempeño académico es menor.

### **A nivel internacional**

Bravo y Herrera (2011), realizaron una investigación acerca de la convivencia escolar en educación primaria y las habilidades sociales. El objetivo del estudio fue analizar el grado de relación existente entre diferentes dimensiones de la conducta de alumnos de primaria (desajuste clínico, desajuste escolar, ajuste personal e índice de síntomas emocionales) y su percepción de la convivencia escolar. Participaron 546

alumnos de educación primaria de dos escuelas de Melilla, ciudad de España. Como instrumentos de recogida de datos se empleó el sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes de Reynolds y Kamphaus (1992) adaptado a la población española por Gonzáles, Fernández Pérez y Santa María (2004); y una versión adaptada a educación primaria de cuestionario sobre convivencia escolar de Sánchez, Mesa, Seijo, Alemany, Ortiz, Rojas, Herrera, Fernández y Gallardo (2009). Entre los resultados encontraron: una relación positiva entre las dimensiones clínicas de la conducta y diferentes aspectos que obstaculizan la convivencia escolar. Además, entre ajuste personal y diferentes elementos que favorecen la convivencia. Se discutió la pertinencia de incluir, por su carácter preventivo y de desarrollo del individuo, el trabajo de las habilidades sociales dentro del currículo de educación primaria.

Phan, (2008), en su investigación, con respecto al entorno del aula, tuvo como objetivo evaluar un modelo estructural formado por tres estructuras teóricas (ambiente de clase, logro de objetivos y la práctica del pensamiento reflexivo). Se establece que el logro de objetivos y la práctica reflexiva se postulan como mediadores entre el ambiente de clase y el rendimiento académico. Con una muestra de 298 estudiantes de 12 años de edad de cuatro escuelas se emplearon procedimientos de modelado causal. Se utilizó un inventario tipo Likert, CUCEI (college and university classroom environment inventory); RTQ (reflective thinking questionnaire) e inventario de logros. El análisis realizado indicó los efectos predictivos de las diferentes dimensiones del ambiente de aprendizaje en el aula sobre el dominio y la ejecución de logro, así como las cuatro fases

del pensamiento reflexivo. Los datos confirman la evidencia de que el ambiente psicosocial del aula afecta a las orientaciones de logro de los estudiantes y su vínculo con la práctica del pensamiento reflexivo.

Vergara (2008), investigó el clima social escolar de los centros educativos municipales (Chile), tuvo como objetivo identificar aquellos riesgos de carácter psicosocial - educativo que se vivencian al interior de los establecimientos. El estudio se centró en la percepción manifestada por los estudiantes, identificada a partir de la escala de actitud validada de acuerdo a la Escala SES. El presente estudio fue de tipo no experimental. El diseño fue de carácter transaccional correlacional. La muestra del estudio estuvo constituida por 295 sujetos. De acuerdo a los datos recopilados, se puede concluir que la mayoría de los estudiantes encuestados perciben un clima social escolar favorable en los centros educativos municipales. De esta manera, se deduce la presencia de características que constituyen un clima escolar nutritivo. Es decir, un contexto que favorece la convivencia social positiva, donde los actores del sistema educativo se sienten de manera agradable, manifestándose una buena disposición a aprender y a cooperar.

Zepeda (2007), realizó una investigación, la cual tuvo como objetivo determinar las percepciones de los estudiantes acerca de la relación profesor- alumno, centrándose en estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad escolar y en describir las

relaciones existentes entre las percepciones y variables personales, familiares y escolares de los estudiantes. Se utilizó la escala S.E.S. como instrumento y fue aplicada a 2.168 estudiantes de 13 escuelas de la Región Metropolitana. Se analizó los factores que inciden en el desempeño académico de los estudiantes agrupados en tres: estructurales, socioculturales y de ambiente de aula. Dicho estudio respalda la importancia de conocer cómo es percibido por los estudiantes el ambiente emocional del aula, y específicamente cómo perciben la relación profesor- alumno. Los resultados del estudio señalan la existencia de diferencias significativas en la percepción de los estudiantes acerca de la relación profesor- alumno, de acuerdo a variables personales (edad, sexo), familiares (situación socioeconómica y cultural) y del establecimiento (dependencia, nivel educativo). La percepción de los estudiantes es positiva para los contextos interpersonal, instruccional e imaginativo. Destacando el alto nivel de valoración de lo instruccional, que está asociado al proceso enseñanza-aprendizaje. En cambio, la menor valoración es por lo regulativo, es decir, la relación con el profesor como autoridad.

Sánchez, Rivas y Trianes (2006), en su investigación “Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar”, se realizó dicha aplicación durante 4 años en un colegio de Atención Educativa Preferente en Málaga, la muestra estuvo conformada por 44 alumnos, 27 hombres y 17 mujeres entre los 9 y 15 años de edad. El instrumento de evaluación utilizado ha sido la escala de clima social de Trickett y Moss, basada en tres subescalas: control, claridad e innovación. El objetivo fue mejorar el clima del aula y del centro para la prevención de la violencia escolar. Se tiene como



resultado un clima adecuado en la convivencia escolar y el programa de intervención es adecuado para intervenir preventivamente, reducir tensiones y mejorar las relaciones interpersonales.

Cherobim (2004), en su investigación denominada “Escuela, un espacio para aprender a ser feliz”, toma como espacio de investigación la realidad educativa del Educandário Sao Paulo da Cruz, una escuela privada y católica de la ciudad de Sao Paulo, Brasil. Su diseño se inscribe dentro los modelos cualitativos, estudios de casos. Uno de sus objetivos específicos es estudiar el clima de clase implicando al educador maestro y a sus educandos en sus relaciones de aprendizaje y de convivencia. Participaron educadores docentes y no docentes, educandos actuales (13 a 15 años) y antiguos, padres y madres actuales y antiguos. Fueron 98 personas convidadas a participar 74 aceptaron responder, pero sólo 54 entregaron su respuesta. Los cuestionarios fueron preparados de modo deductivo, respondiendo a una necesidad de complementar y profundizar en los datos. En sus conclusiones respecto a los educandos manifiesta que este microsistema tiene un funcionamiento diferenciado de los otros pues vive la realidad a partir del epicentro del sistema que es el aula. Es allí donde se procesan las relaciones primarias entre sus iguales y los educadores más próximos. Es como si el aula fuera su microcosmos en la escuela. Sólo este tema merecería la atención de un estudio específico considerando que el aula fue la referencia más fuerte en las declaraciones de los educandos. Por eso no es casual que las conclusiones se dirijan también hacia ese enfoque que destaca la implicación en el aula, los educadores y la

cohesión de iguales. Por lo tanto, una de sus conclusiones es que el clima que vivencian es favorable para su desarrollo.

Márquez (2004), afrontó el estudio de las relaciones entre el clima social, familiar y de aula, la percepción de la autoeficacia de los jóvenes y su estatus académico. En el planteamiento del estudio empírico se consideran diferentes variables contextuales socio-familiares y de identidad cultural. Se empleó escalas de clima social (familiar y de aula) de Moos. Los resultados del estudio exploratorio le sirven de apoyo empírico para la especificación de un modelo explicativo que sirva de base para la propuesta de un modelo de educación intercultural. El trabajo se centra en una población muy específica: los adolescentes inmigrantes y de origen inmigrante que hacen Secundaria Obligatoria en Madrid. La muestra utilizada para el estudio empírico está compuesta de 366 inmigrantes, de diferentes procedencias y con distinto tiempo de estancia en España, y 577 españoles, que, en algunos análisis se utilizan como grupo de control. En cuanto a las conclusiones del estudio, se logra identificar diferencias significativas a partir del tiempo en España en el sentido de pertenencia a la cultura, en el clima del aula y en el nivel de estatus académico. El estatus académico mejora según el tiempo en España. También se observan diferencias en el estatus académico según el curso. El clima familiar se relaciona con el clima del aula, en la población de inmigrantes. Existen diferencias en las variables de clima de aula de acuerdo al curso. Existe diferencia significativa entre los centros públicos y privados a nivel de clima del aula.

Romero (2004), trabajó la incidencia del proyecto educativo Filosofía para niños y niñas, ideado por el profesor Matthew Lipman en 1969, en el clima social del aula. Para ello, se recogió el conocimiento detallado de la realidad socio-emocional del aula, en grupos de 4º de E.S.O. Se indagó en los efectos que sobre el clima social de aula y otras variables relacionadas, podría tener un programa de aprendizaje basado en la cooperación, Filosofía para niños y niñas. Para abordar este estudio, se adoptó una perspectiva multimétodo seleccionando un grupo de medidas que se han considerado relevantes para estudio del clima social de aula. Se realizó un diseño cuasiexperimental por ser el que mejor se adapta a un contexto real de estudio, dado que la investigación tuvo lugar en los grupos de 4º de la ESO de dos institutos públicos de una localidad del sur de Madrid. En el estudio participaron un total de 191 estudiantes de 4º curso de la ESO (59 formaron parte del grupo control y 122 del grupo experimental), así como dos profesores, los profesores de ética de dichos estudiante. Para estudiar el clima social de aula se seleccionaron tres variables grupales: cohesión grupal, medida global del ambiente de aula a través de la escala CES y nivel de conflicto intragrupal. Por otro lado, se han explorado también los efectos del programa sobre tres variables individuales: empatía, satisfacción y autoestima. Los resultados obtenidos en este estudio concluyen que la aplicación de este programa ha tenido efectos relevantes en las tres medidas grupales relacionadas con el clima social de aula y en dos de las tres medidas personales, empatía y satisfacción.

Coates (2002) en una investigación de tipo cuantitativa con diseño correlacional y longitudinal, cuyo objetivo fue determinar la relación entre la motivación de los alumnos en el aula y el rendimiento académico; en una población de 251 alumnos los cuales 122 fueron de primer grado y 129 de tercer grado de dos escuelas distritales del sur de la ciudad de un nivel socioeconómico medio; encontró que 148 (59%) alumnos fueron de descendencia afroamericanos, 143 (57%) de los alumnos fueron mujeres, en ambos grupos los alumnos blancos obtuvieron puntajes más altos en matemáticas y lectura que los descendientes de afroamericanos, para los alumnos del primer grado la mastery motivación fue significativa con relación al rendimiento académico mientras que ambas mastery and judgement motivación fueron significativas para tercer grado.

Cornejo y Redondo (2001), investigaron el clima escolar en aulas de enseñanza media en la región metropolitana de Santiago. El objetivo del estudio fue describir la percepción que tienen estos jóvenes acerca del clima escolar, y explorar variables con las cuales se le pueda asociar. En una muestra inicial de 322 alumnos con la escala SES (School Environment Scale). Trabajaron con una adaptación de esta escala, que la establecía en tres factores; y que una de las conclusiones de la investigación ratifica la estructura de la prueba en tres dimensiones en base al análisis factorial. Uniendo las dimensiones imaginativa e interpersonal en una sola. Se concluye, que, para los jóvenes chilenos, el peso que tiene el contexto imaginativo-interpersonal es notoriamente mayor que el instruccional y regulativo.

Quintero (2001), realizó una investigación sobre el ambiente del aula como factor condicionante del desarrollo integral del niño y la niña de Educación Inicial, en el Colegio Universitario de Caracas; con una población de 70 niños y niñas y una muestra de 21 niños y niñas. Se diseñó una investigación de tipo descriptivo, se determinó que el ambiente de aprendizaje es uno de los principales factores para lograr el máximo desarrollo del niño y la niña. Se sostiene que, el ambiente donde se encuentra el estudiante es el principal factor para que se desarrolle del aprendizaje.

### **1.3. Problema de la investigación.**

Nuestro país ha formado parte de evaluaciones internacionales como es el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) desde el año 2000, los resultados obtenidos dan a conocer el nivel de desempeño de alumnos de quince años de edad, es decir, de aquellos que están en el penúltimo año de educación secundaria y que; necesariamente optarán por estudios superiores o ingresarán al ámbito laboral, dichos resultados del Perú se comparan con los de otros países.

Estos resultados nos ubican “en los últimos lugares del mundo”. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que, si bien este Programa incluye a varios países no son todos, cabe mencionar que en la última evaluación del año 2012 los países latinoamericanos que participaron fueron Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y

Uruguay. Es por ello que los países que no participan en PISA son justamente aquellos con menor riqueza y que, debido a la gran influencia que los antecedentes socio-económicos de los estudiantes tienen sobre sus desempeños, posiblemente tenderían a mostrar desempeños menores que los observados en los países participantes. (MINEDU, 2012).

El Ministerio de Educación del Perú, dice al respecto: “Los resultados de la última Evaluación Censal confirman que no hubo avances significativos en los niveles de aprendizaje en el Perú por lo que el Ministerio ha asumido el desafío de revertir los índices fijando como meta al 2016, elevar el índice de comprensión lectora del 29,8% al 55% y en matemática del 13,2% al 35%.”(MINEDU, 2012).

Hunt (2004, p. 33), sostiene que, respecto a la realidad encontrada en Perú después del proceso de cambio iniciado desde 1995 con apoyo del Banco Mundial: “Probablemente sea cierto que el clima en muchas aulas ha mejorado respecto de 1995. Sin embargo, sigue habiendo profesores incluso excelentes que critican públicamente a los alumnos”. Es así que, se considera un factor principal para el proceso de enseñanza-aprendizaje la interacción que existe entre los alumnos, profesores, y el espacio en el que ésta se da, el aula, tomando en cuenta la realidad de muchas instituciones educativas estatales en el nivel primario, estos alumnos se mantienen con la misma tutora hasta concluir el sexto grado de primaria, de esta manera el/la profesor/a tiene sobre el alumnado a su cargo autoridad, cercanía, influencia ya sea positiva o negativa, pues no

solo comparten horas pedagógicas de enseñanza sino horas de tutoría donde se realiza un intercambio de valores, intereses, dudas, comentarios, es decir, personalidades.

Núñez, González-Pienda y otros (1998) citando a Nuñez y Gonzales Pumariega, dicen que el alumno aprende si se cumplen a cabalidad estos dos factores: “(a) que sea cognitivamente capaz de asumir las tareas que le exige el proceso de aprendizaje; y (b) que se encuentre en un estado emocional alto y orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas” (p.98). De cierta manera el factor humano (profesor y alumnos) es importante sin dejar de lado que esta interacción se da en un mismo espacio y tiempo (aula) y que dependerá de la percepción recíproca que se manifieste para determinar si se presenta un clima de aula positivo o negativo.

Ante esto, nos queda rescatar la importancia de la percepción del clima donde se desarrolla la interacción ya mencionada, es en el aula donde se presenta de manera positiva o no, aquello que le permite al alumnado cumplir con las metas establecidas por el maestro y culminar sus estudios de manera exitosa, de esta manera no sólo lo consiguieron por obtener buenas notas en sus exámenes sino porque realmente aprendieron para la vida.

Quizás este tema ha pasado desapercibido o no ha sido tomado en cuenta durante mucho tiempo. Sin embargo, las últimas investigaciones en nuestro país como la de Paredes, Rivera, Rosales, Wetzell, Centeno, entre otros, permiten resaltar la importancia que está tomando hoy en día en beneficio de los alumnos de las instituciones educativas del Perú. Desde la psicología se puede intervenir con observaciones de conducta en el

aula que permita tener una visión clara de la interacción profesor-alumno, programas de motivación, resolución de conflictos, comunicación asertiva, escuela para padres, incentivar a los maestros a capacitarse en estrategias metodológicas, actualizaciones según su área, y brindando apoyo desde la dirección, sin dejar de lado la orientación a alumnos, padres y maestros en llegar a cumplir con el objetivo de establecer una educación de calidad.

#### **1.4. Objetivos.**

##### **Objetivo general**

- ✓ Determinar el clima de aula en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal.
- ✓ Determinar el clima de aula en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal, según la composición familiar.

##### **Objetivos específicos**

- ✓ Determinar la percepción del clima de aula en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo de las estudiantes de quinto grado de primaria en una Institución Educativa Estatal.



- ✓ Determinar la percepción del clima de aula en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo de las estudiantes de sexto grado de primaria en una Institución Educativa Estatal.
- ✓ Determinar la percepción del clima de aula en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo de las estudiantes de quinto grado de primaria en una Institución Educativa Estatal, según la composición familiar.
- ✓ Determinar la percepción del clima de aula en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo de las estudiantes de sexto grado de primaria en una Institución Educativa Estatal, según la composición familiar.

## **1.5. Hipótesis.**

### **General**

**H<sub>1</sub>** En qué medida existen diferencias en la percepción del clima de aula en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal.

**H<sub>2</sub>** En qué medida existen diferencias en la percepción del clima de aula en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa Estatal, según la composición familiar.

## **Específicas**

**H<sub>1.1</sub>** En qué medida se dan los niveles en la percepción del clima de aula en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo de las estudiantes de quinto grado de primaria en una Institución Educativa Estatal.

**H<sub>1.2</sub>** En qué medida se dan los niveles en la percepción del clima de aula en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo de las estudiantes de sexto grado de primaria en una Institución Educativa Estatal.

**H<sub>1.3</sub>** En qué medida se dan los niveles en la percepción del clima de aula en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo de las estudiantes de quinto grado de primaria en una Institución Educativa Estatal, según la composición familiar.

**H<sub>1.4</sub>** En qué medida se dan los niveles en la percepción del clima de aula en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo de las estudiantes de sexto grado de primaria en una Institución Educativa Estatal, según la composición familiar.

## **1.6. Definiciones operacionales de términos importantes.**

### **1.6.1. Clima de aula**

Es la percepción que tienen tanto alumnos como docentes sobre las relaciones interpersonales que se establecen en un microespacio llamado aula, que influye

directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para medir la variable de clima de aula se debe considerar los contextos: interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo.

Se utilizará la escala de actitud basada en la validación del instrumento “School Environment Scale” (SES) desarrollado originalmente por Kevin Marjoribanks (1980), compuesto por 40 ítems y que luego fue adaptada por Aurelio Villa, en España, integrada por 28 ítems. Su objetivo es medir la percepción que tienen los estudiantes respecto de los cuatro contextos que componen el clima de aula según el modelo de Marjoribanks. Las dimensiones o contextos del clima de aula se especifican y definen a continuación:

### **1.6.2. Contexto interpersonal**

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

### **1.6.3. Contexto regulativo**

Mide las percepciones de los alumnos sobre el “calor” o severidad de las relaciones de autoridad en la escuela. Este contexto viene definido por la naturaleza de las relaciones autoritarias con los profesores. (Villa, 1990).

#### **1.6.4. Contexto instruccional**

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

#### **1.6.5. Contexto imaginativo**

Mide las percepciones de los alumnos de un ambiente imaginativo y creativo donde ellos se ven estimulados a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos, o por el contrario, la de un clima rutinario, rígido y tradicional (sin innovaciones). (Villa, 1990).

#### **1.6.6. Institución educativa estatal**

La Institución Educativa Estatal tiene autonomía pedagógica, institucional y administrativa en el marco de las políticas y normas nacionales, regionales y locales. Su creación, en el caso de las instituciones educativas públicas, y la autorización de funcionamiento, en el de las privadas, corresponde a las Direcciones Regionales de Educación, en coordinación con las Unidades de Gestión Educativa Local. Las instituciones educativas del nivel superior, que no son universitarias, dependen Normativamente del Ministerio de Educación y, administrativamente, de las Direcciones Regionales de Educación. Para la creación y la localización de las instituciones educativas y centros de servicios de las redes escolares, se aplicarán las metodologías apropiadas a la diversidad de nuestro país, incluyendo las técnicas del mapa escolar.

Incluye los niveles de inicial desde los tres años de edad, seis grados del nivel primario y cinco en el nivel secundario. (MINEDU, 2012).

Además, se debe tomar en cuenta que la institución educativa donde se tomó la muestra se encuentra a cargo de la congregación de las religiosas del Sagrado Corazón, por lo tanto se caracteriza en promover la unión familiar promoviendo diferentes actividades como escuela de padres, jornadas de integración, entre otros.

#### **1.6.7. Quinto grado de primaria**

Nivel educativo que cursan los alumnos de entre los 10 y 11 años de edad, donde desarrollan diferentes actividades pedagógicas y de entretenimiento en un mismo ambiente como lo es una institución educativa. (MINEDU, 2012).

#### **1.6.8. Sexto grado de primaria**

Nivel educativo que cursan los alumnos de entre los 11 y 12 años de edad, donde desarrollan diferentes actividades pedagógicas y de entretenimiento en un mismo ambiente como lo es una institución educativa. (MINEDU, 2012).

#### **1.6.9. Composición familiar**

En la actualidad a la familia se le considera como el “núcleo fundamental de la sociedad” (Sauceda J, y Maldonado J. 2003), es decir, es la célula social más pequeña, que a su vez se constituye en el elemento integrador de la sociedad, al caracterizarse por

la unión de personas que comparten un núcleo vital de existencia, por lo tanto lo que define a la familia es, la forma íntima de comunicación y relación entre las personas que posibilita el desarrollo de todos los miembros, y no tanto el vínculo legal o los lazos de consanguinidad.

### **1.7. Importancia y limitaciones de la investigación.**

La presente investigación pretende establecer una base que aclare el desarrollo de este nuevo fenómeno que incluye a la Psicología como campo para intervenir y orientar tanto a niños, profesores y padres. Además, se ofrecerán propuestas a los profesionales para lograr el bienestar en las relaciones de maestros-alumnos.

Es un tema importante porque hoy en día los resultados de las evaluaciones internacionales ubican al Perú como uno de los últimos, en cuanto a la adquisición de aprendizaje y procesamiento de información, es por ello que, debería considerarse la influencia de la percepción que tienen los alumnos sobre sus maestros, en cuanto a motivación y adecuada interacción con ellos (as).

Servirá a la Psicología educativa, pues dichos resultados podrán ser utilizados como inicio para nuevas investigaciones que serán para beneficio de nuestra sociedad, con mejoras para una educación de calidad.

Beneficiará a los profesionales de la psicología educativa pues podrán realizar programas de intervención con niños que no tengan una buena percepción del clima de aula, o que tengan una percepción negativa en cualquiera de los contextos que evalúa la prueba que se utiliza en esta investigación.

Es importante tener en cuenta que los resultados de la presente investigación son específicos para la muestra que se ha tomado, y no se pueden generalizar debido a la singularidad de las características de las estudiantes y las variables que se están analizando.

## **CAPÍTULO II**

### **MÉTODO**

En este capítulo se presenta el tipo y diseño de investigación, además de los participantes, variables y la descripción del instrumento de recolección de datos.

#### **2.1. Tipo y diseño de Investigación**

##### **2.1.1. Tipo de investigación**

Descriptivo

Según Salkind (1999) la investigación descriptiva tiene como objetivo “describir la situación prevaleciente en el momento de realizarse el estudio” (p. 210), en esta investigación no se realiza ningún tipo de procedimiento, lo único que se hace es presentar y relatar los datos que se obtienen sobre la población estudiada.

Por su parte Hernández, Fernández y Baptista (2010) explican que la investigación descriptiva “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 80), es decir que se pretende sólo medir o



recoger información de las variables o conceptos que se están analizando, reafirmando así lo que decía Salkind.

### **2.1.2. Diseño de la investigación**

#### Descriptiva-Comparativa

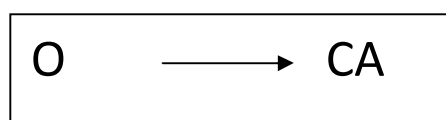
Sánchez y Reyes (1998) explican que la investigación descriptiva comparativa parte de dos o más investigaciones descriptivas simples, es decir este diseño implica recolectar información importante en varias muestras con respecto a una misma variable o aspecto de interés y luego describir esta variable en base a la comparación de los datos recogidos, la cual puede hacerse con los datos generales o con una categoría de ellos.

Es así que Ferreira (2003) refiere claramente que la investigación descriptiva comparativa consiste en la recolección de dos o más muestras con el propósito de observar el comportamiento de una variable (variable dependiente), tratando de “controlar” estadísticamente otras variables (variables independientes) que pueden influir o afectar a las variables dependientes.

En el presente estudio la variable dependiente es clima de aula, y las independientes son grado, sección y composición familiar.

Entonces se resume que la presente investigación es descriptiva comparativa ya que tiene como objetivo determinar la percepción del clima de aula en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal y está orientada a buscar las diferencias que existen en los grados; secciones y en la composición familiar.

Formalización:



Donde:

O = Observación

CA = Clima de Aula

Variables:

Identificación de variables

Clima de aula

## 2.2. Participantes

La muestra está conformada por estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal, dicha institución cuenta con una población de 420 alumnas en el nivel primario.

Las características de las participantes se presentan gráficamente:

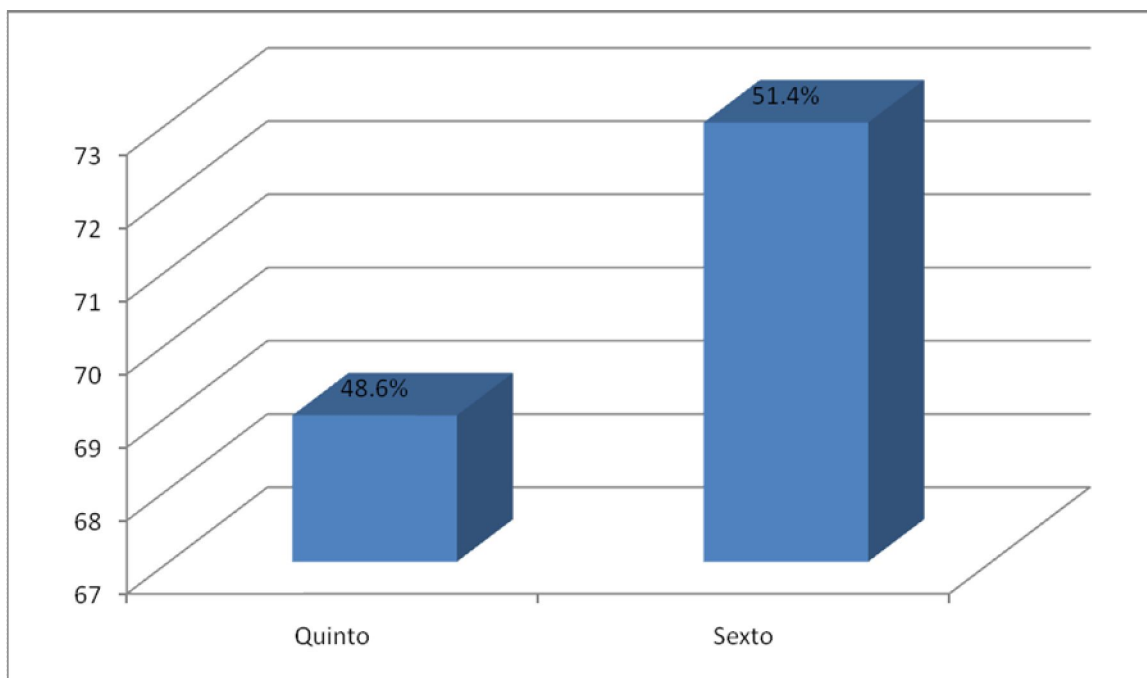


Figura 1. Muestra y distribución según grados

Como se puede apreciar en la Figura 1, la muestra final fue de 142 estudiantes, el 48.6% (69), son sujetos de quinto grado de primaria y el 51.4% (73) son sujetos de sexto grado de primaria.

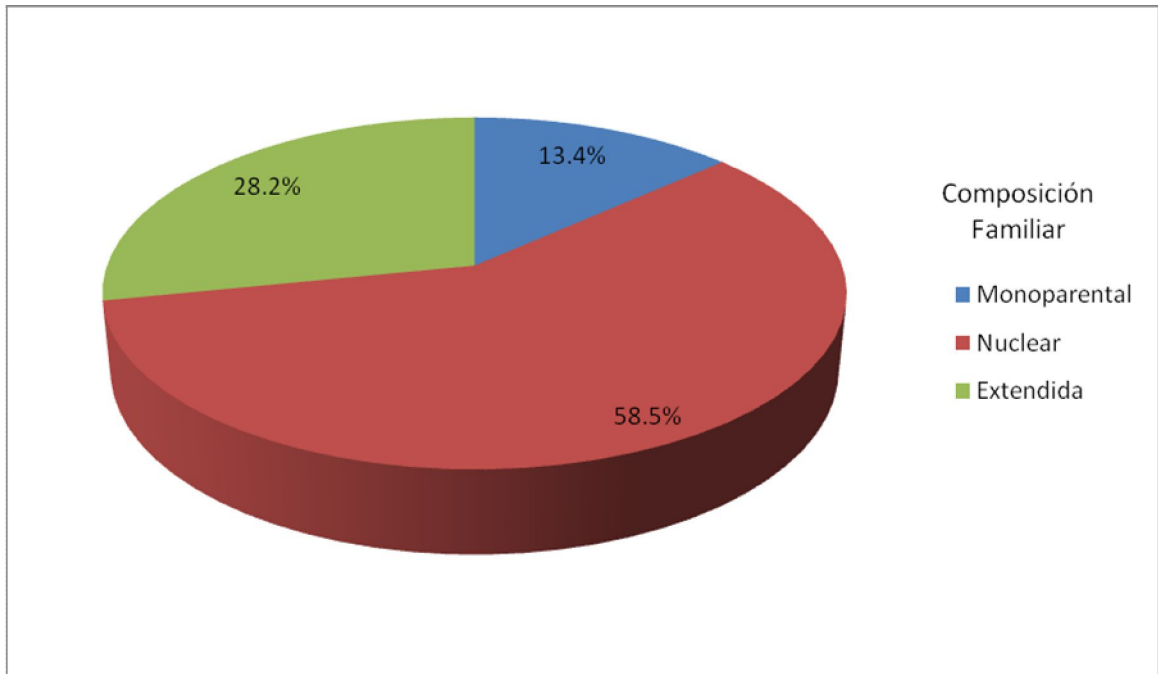


Figura 2. Muestra y distribución según la composición familiar

Como se puede apreciar en la Figura 2, del total de la muestra un 58.5% (83) de las estudiantes de quinto y sexto grado de primaria en una Institución Educativa Estatal provienen de una familia nuclear; seguido por un 28.2% (40) provienen de una familia extendida, y finalmente el 13.4% (19) provienen de una familia monoparental.

### **2.3. Variables.**

Según Walberg, (citado por Cornejo & Redondo, 2001, p.18) el clima de aula consiste en “las percepciones por parte de los alumnos del ambiente socio-psicológico en el que se produce el aprendizaje. Es decir, se trata de las percepciones que tienen los actores educativos respecto de las relaciones interpersonales que establecen en la institución escolar y el «marco» en el cual estas relaciones se establecen”.

### **2.4. Materiales.**

Se utilizó la Escala de actitud basada en la validación del instrumento «School Environment Scale» (SES) desarrollado originalmente por Marjoribanks en 1980 y adaptada en España por Villa (1992). Se busca determinar la percepción de los estudiantes respecto a su clima de aula. Al tratarse de una escala de actitudes, los resultados más altos nos indicarán que los estudiantes perciben un clima de aula muy positivo; por el contrario, los puntajes más bajos nos indicarán que los estudiantes perciben un clima de aula muy negativo.

Se aplicó una prueba piloto a estudiantes de quinto y sexto grado en una Institución Educativa. Se tomó en consideración a 10 participantes por cada grado. Así la muestra para la prueba piloto estuvo conformada por 20 estudiantes.

La prueba piloto fue sometida al análisis de fiabilidad, obteniendo un alpha de Cronbach de 0.821. Se establece que los datos obtenidos de la aplicación de la escala SES son confiables, ya que el nivel de confiabilidad se sitúa en un rango de magnitud alto.

#### Forma de aplicación y calificación

Se aplicaron los ítems a los sujetos con la finalidad de determinar cómo perciben el clima de aula. Estas situaciones apuntan a descubrir qué tan favorable es su percepción de clima de aula. El interrogado señala la frecuencia con la cual él considera que responde a la situación planteada en los ítems (desde “muy negativo” hasta “muy positivo”).

A cada respuesta se le asignó una puntuación favorable o desfavorable. Se obtuvo la puntuación total a través de la suma algebraica de las puntuaciones de las respuestas del individuo a todos los ítems, esto se entendió como representativa de su posición positivo negativo con respecto a su percepción del clima de aula.

Esta escala emplea ítems contruïdos en sentido positivo, pero también ítems en sentido negativo. En los ítems escritos en sentido positivo, la máxima valoración en la escala —Muy de acuerdo— coincide con el valor numérico asignado a la respuesta (el número 5). Por el contrario, en los ítems escritos en sentido negativo la mayor escala —Muy de acuerdo— se asocia con el menor valor posible (el número 1).

A continuación se muestran los ítems, sus respuestas y las claves de codificación (del 1 al 5, dependiendo del sentido positivo o negativo del ítem).

La escala SES ha sido utilizada en múltiples estudios a nivel internacional, por ser un instrumento confiable. Así el profesor australiano Marjoribanks (citado por Villa, 1992, p. 123), demostró en su estudio que cada una de las cuatro sub-escalas alcanza una fiabilidad theta mayor que .75, a su vez Villa (1992) adaptó y validó el instrumento SES en España a través del coeficiente alfa de Cronbach, y que para la presente investigación los resultados obtenidos en cada escala fueron los siguientes:

- En el contexto imaginativo  $\alpha = .810$
- En el contexto interpersonal  $\alpha = .823$
- En el contexto regulativo  $\alpha = .859$
- En el contexto instruccional  $\alpha = .796$

Mientras que en el estudio realizado por Cornejo & Redondo (2001) respecto del análisis de confiabilidad de cada dimensión de la escala SES, se obtuvieron buenos resultados al calcular el coeficiente alpha de Cronbach:  $\alpha = 0,8032$ . Asimismo en la investigación realizada por Zepeda (2007) se estimó la confiabilidad del instrumento con un alfa de 0,8624, que es considerada como una estimación de la precisión muy buena para este tipo de instrumentos.

La escala SES se presenta en un impreso que contiene 28 ítems, dividida en cuatro dimensiones. La forma de aplicación es colectiva, en un salón de clase, a cada respuesta se le asignó una puntuación, cabe mencionar que la escala es de tipo Likert. En la aplicación se deben cumplir los requisitos usuales de toda aplicación de pruebas; la sala debe ser tranquila, confortable e iluminada, con espacio amplio para cada sujeto de forma que el examinador pueda circular cómodamente y comprobar que los sujetos realizan la prueba en forma adecuada. La corrección de la prueba se realiza de acuerdo a puntajes establecidos según las orientaciones de los ítems.

Se ofrece a los sujetos cinco opciones de respuesta, el interrogado señala la frecuencia que considera y responde a la situación planteada en el ítem, que van desde un total desacuerdo hasta un total acuerdo.

TD : Totalmente en desacuerdo

D : En desacuerdo

I : Indiferente

A : Acuerdo

TA : Totalmente de acuerdo

Se obtiene la puntuación total a través de la suma algebraica de las puntuaciones de las respuestas del individuo a todos los ítems, esto se entendió como representativo de su posición de favorable o desfavorable con respecto a su percepción del clima de aula. Los intervalos para estimar el tipo de clima de aula según el puntaje total de respuestas de la



escala SES, consideran un puntaje mínimo de 28 puntos y un puntaje máximo de 140 puntos.

*Tipo de clima según puntaje*

Intervalo	Tipo de clima de aula
28 – 55	Muy negativo
56 - 83	Negativo
84 - 111	Positivo
112 - 140	Muy positivo

Para interpretar correctamente los resultados es importante recordar que la percepción del clima escolar de aula se divide en 4 contextos. Los intervalos para estimar el tipo de clima de aula por contextos según el puntaje total de respuestas de la escala SES por dimensiones, consideran un puntaje mínimo de 7 puntos y un puntaje máximo de 35 puntos.

*Tipo de clima de aula por contexto según puntaje*

Intervalo	Tipo de clima de aula por contextos
7 – 13	Muy negativo
14 - 20	Negativo
21 - 27	Positivo
28 - 35	Muy positivo

## Estructura o matriz de consistencia del instrumento

Cada dimensión consta de 7 ítem, 18 contruidos en sentido positivo y 10 ítem en sentido negativo. En los ítem positivos: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 25, 26 y 28, la puntuación se realiza del siguiente modo:

TA: 5 puntos

A: 4 puntos

I: 3 puntos

D: 2 puntos

TD: 1 punto

En los ítems negativos: 3, 10, 11, 13, 15, 19, 20, 23, 24 y 27, la puntuación se realiza en sentido inverso:

TA: 1 punto

A: 2 puntos

I: 3 puntos

D: 4 puntos

TD: 5 puntos

Se obtiene la puntuación total a través de la suma algebraica de las puntuaciones de las respuestas del individuo a todos los ítems, esto se entendió como representativa de su posición positiva – negativa con respecto a su percepción del clima de aula.

## FICHA TÉCNICA

### *Ficha técnica - escala SES*

Nombre : Escala SES (School Environment Scale)

Autor : Kevin Marjoribanks.

Procedencia : Australia (1980)

Adaptación : España, Aurelio Villa.

Administración : individual o colectiva.

Duración : 15 minutos, aproximadamente.

Usuarios : para estudiantes de Educación Secundaria.

Significación : Evalúa la percepción que tienen los alumnos respecto de los cuatro contextos que componen el clima de aula según el modelo de Marjoribanks.

Las dimensiones : Imaginativo, interpersonal, regulativo e instruccional.

Validez : En cuanto a la validez de constructo, se estimó a través del análisis factorial, con un resultado de .75 en la medida de Kaiser-Meyer-Olkin, con un nivel de significancia de 0.

## **2.5. Procedimiento.**

El presente cuestionario SES fue tomado en la Institución Educativa el día miércoles 12 de Agosto del 2015 contando con un total de 142 alumnas en total. La institución cuenta con dos secciones por grado y de cada sección participaron 33 de quinto grado de primaria de la sección “A”, 36 de quinto grado de primaria de la sección “B”, 37 de sexto grado de primaria de la sección “A” y 36 de sexto grado de primaria de la sección “B”. El cuestionario se inició a las 11:00 a. m. y culminó a las 11:45 a.m. en la que se tomó a las alumnas del quinto grado, posteriormente se tomó a las alumnas del sexto grado desde las 12:00 p.m. a las 12:45 p.m.

El tratamiento de los datos se llevó a cabo teniendo en cuenta instrumentos de tecnología informática: la información obtenida de la aplicación de la escala SES fue almacenada en un archivo del programa Excel, teniendo en cuenta la necesidad de seleccionar y almacenar la información en forma primaria, luego se trasladaron estos datos básicos a otro programa informático, esta vez se utilizó el software SPSS versión 16, para que puedan realizarse los tratamientos textuales y estadísticos necesarios y correctos.

## **CAPITULO III**

### **RESULTADOS**

En este capítulo, se muestran los resultados obtenidos de los análisis estadísticos, es decir, se hace una descripción estadística del instrumento.

#### **3.1. Análisis Descriptivo**

Una vez tabulados y valorados los datos, se presentan a continuación una descripción de los resultados luego de la aplicación del instrumento (escala SES) a las estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal. Primero se dan a conocer los resultados obtenidos de la totalidad de la muestra respecto a la percepción general del clima de aula, después se muestran los resultados del clima de aula percibido según sus cuatro contextos por grados, secciones de cada grado y finalmente, según la composición familiar.

Tabla 1

*Frecuencia y porcentaje del clima de aula percibido por las estudiantes de quinto y sexto grado de primaria*

<b>Tipo de clima</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
<b>Muy negativo</b>	0	0
<b>Negativo</b>	1	.7
<b>Positivo</b>	3	2.1
<b>Muy positivo</b>	138	97.2

Nota: n = 142

Como se puede apreciar en la Tabla 1, el 97,2% (138) de las estudiantes perciben un clima de aula muy positivo; mientras que el 2.1% (3) perciben un clima de aula positivo, seguido por un 0,7% (1) que perciben un clima de aula negativo.

Tabla 2.

*Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de quinto grado*

<b>Contexto</b>	<b>Muy negativo</b>	<b>Negativo</b>	<b>Positivo</b>	<b>Muy positivo</b>
<b>Interpersonal</b>	0(0%)	0(0%)	0(0%)	69(100%)
<b>Regulativo</b>	0(0%)	0(0%)	2(2.9%)	67(97.1%)
<b>Instruccional</b>	0(0%)	0(0%)	16(23.2%)	53(76.8%)
<b>Imaginativo</b>	0(0%)	0(0%)	1(1.4%)	68(98.6%)

Nota: n = 69

Como se puede apreciar en la Tabla 2, 100% (69) de las estudiantes de quinto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto interpersonal, 98.6% (68) de las estudiantes de quinto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto

imaginativo, 97.1% (67) de las estudiantes de quinto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto regulativo, y finalmente el 76.8% (53) de las estudiantes de quinto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto instruccional.

Tabla 3.

*Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de sexto grado*

<b>Contexto</b>	<b>Muy negativo</b>	<b>Negativo</b>	<b>Positivo</b>	<b>Muy positivo</b>
<b>Interpersonal</b>	1(1.4%)	0(0%)	3(4.1%)	69(94.5%)
<b>Regulativo</b>	1(1.4%)	0(0%)	10(13.7%)	62(84.9%)
<b>Instruccional</b>	1(1.4%)	0(0%)	6(8.2%)	66(90.4%)
<b>Imaginativo</b>	1(1.4%)	0(0%)	4(5.5%)	68(93.2%)

Nota: n = 73

En la Tabla 3, 94.5% (69) de las estudiantes de sexto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto interpersonal, 93.2% (68) de las estudiantes de sexto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto imaginativo, 90.4% (66) de las estudiantes de sexto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto insrruccional y el 84.9% (62) de las estudiantes de sexto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto regulativo.

Tabla 4.

*Frecuencia y porcentaje del clima de aula en las estudiantes de quinto y sexto grado según composición familiar*

<b>Composición Familiar</b>	<b>Muy negativo</b>	<b>Negativo</b>	<b>Positivo</b>	<b>Muy positivo</b>
<b>Monoparental</b>	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.7%)	18 (12.7%)
<b>Nuclear</b>	0 (0%)	1 (0.7%)	1 (0.7%)	81 (57%)
<b>Extendida</b>	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.7%)	39(27.5%)

Nota: n = 142

En la Tabla 4, se puede apreciar que el 57% (81) de las estudiantes que pertenecen al tipo de familia nuclear, perciben un clima de aula muy positivo, el 27.5% (39) de las estudiantes que pertenecen al tipo de familia extendida perciben un clima de aula muy positivo, el 12.7% (18) de las estudiantes que pertenecen al tipo de familia monoparental perciben un clima de aula muy positivo, un 0.7% (1) de las estudiantes que pertenecen al tipo de familia monoparental, nuclear y extendida perciben un clima de aula positivo, mientras que un 0.7% (1) de las estudiantes que pertenecen al tipo de familia nuclear perciben un clima de aula negativo.



Tabla 5.

*Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de quinto grado según composición familiar de tipo monoparental*

<b>Contexto</b>	<b>Muy negativo</b>	<b>Negativo</b>	<b>Positivo</b>	<b>Muy positivo</b>
<b>Interpersonal</b>	0 (0%)	0 (0%)	7 (10.5%)	62 (89.5%)
<b>Regulativo</b>	0 (0%)	0 (0%)	7 (10.5%)	62 (89.5%)
<b>Instruccional</b>	0 (0%)	0 (0%)	11 (15.8%)	58 (84.2%)
<b>Imaginativo</b>	0 (0%)	0 (0%)	7 (10.5%)	62 (89.5%)

Nota: n = 69

En la Tabla 5, 89.5% (69) de las estudiantes de quinto grado y que pertenecen al tipo de composición familiar monoparental, perciben un clima de aula muy positivo en el contexto interpersonal, regulativo e imaginativo y el 84.2% (58) de las estudiantes de quinto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto instruccional.

Tabla 6.

*Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de quinto grado según composición familiar de tipo nuclear*

<b>Contexto</b>	<b>Muy negativo</b>	<b>Negativo</b>	<b>Positivo</b>	<b>Muy positivo</b>
<b>Interpersonal</b>	1 (1.2%)	0 (0%)	1 (1.2%)	67 (97.6%)
<b>Regulativo</b>	0 (0%)	1 (1.2%)	3 (4.8%)	65 (94%)
<b>Instruccional</b>	1 (1.2%)	0 (0%)	8 (12%)	60 (86.7%)
<b>Imaginativo</b>	1 (1.2%)	0 (0%)	1 (1.2%)	67 (97.6%)

Nota: n = 69

En la Tabla 6, 97,6% (67) de las estudiantes de quinto grado y que pertenecen al tipo de composición familiar nuclear, perciben un clima de aula muy positivo en el contexto interpersonal e imaginativo, 94% (65) de las estudiantes de quinto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto regulativo, 86.7% (60) de las estudiantes de quinto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto instruccional.

Tabla 7.

*Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de quinto grado según composición familiar de tipo extendida*

<b>Contexto</b>	<b>Muy negativo</b>	<b>Negativo</b>	<b>Positivo</b>	<b>Muy positivo</b>
<b>Interpersonal</b>	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	69 (100%)
<b>Regulativo</b>	0 (0%)	0 (0%)	10 (15%)	59 (85%)
<b>Instruccional</b>	0 (0%)	0 (0%)	16 (22.5%)	53 (77.5%)
<b>Imaginativo</b>	0 (0%)	0 (0%)	4 (5%)	65 (95%)

Nota: n = 69

En la Tabla 7, 100% (69) de las estudiantes de quinto grado y que pertenecen al tipo de composición familiar extendida, perciben un clima de aula muy positivo en el contexto interpersonal, 95% (65) de las estudiantes de quinto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto imaginativo, 85% (59) de las estudiantes de quinto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto regulativo y el 77.5% (53) de las estudiantes de quinto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto instruccional.

Tabla 8.

*Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de sexto grado según composición familiar de tipo monoparental*

<b>Contexto</b>	<b>Muy negativo</b>	<b>Negativo</b>	<b>Positivo</b>	<b>Muy positivo</b>
<b>Interpersonal</b>	2 (2.7%)	0 (0%)	6 (8.1%)	65 (89.2%)
<b>Regulativo</b>	0 (0%)	2 (2.7%)	10 (13.5%)	61 (83.8%)
<b>Instruccional</b>	0 (0%)	2 (2.7%)	8 (10.8%)	63 (86.5%)
<b>Imaginativo</b>	2 (2.7%)	0 (0%)	4 (5.4%)	67 (91.9%)

Nota: n = 73

En la Tabla 8, 91.9% (67) de las estudiantes de sexto grado y que pertenecen al tipo de composición familiar monoparental, perciben un clima de aula muy positivo en el contexto imaginativo, 89.2% (65) de las estudiantes de sexto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto interpersonal, 86.5% (63) de las estudiantes de sexto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto instruccional y el 83.8% (61) de las estudiantes de quinto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto regulativo.

Tabla 9.

*Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de sexto grado según composición familiar de tipo nuclear*

<b>Contexto</b>	<b>Muy negativo</b>	<b>Negativo</b>	<b>Positivo</b>	<b>Muy positivo</b>
<b>Interpersonal</b>	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	73 (100%)
<b>Regulativo</b>	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	73 (100%)
<b>Instruccional</b>	0 (0%)	0 (0%)	20 (27.3%)	53 (72.7%)
<b>Imaginativo</b>	0 (0%)	0 (0%)	2 (3%)	71 (97%)

Nota: n = 73

En la Tabla 9, 100% (73) de las estudiantes de sexto grado y que pertenecen al tipo de composición familiar nuclear, perciben un clima de aula muy positivo en el contexto interpersonal y regulativo, 97% (71) de las estudiantes de sexto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto imaginativo, 72.7% (53) de las estudiantes de sexto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto instruccional.

Tabla 10.

*Frecuencia y porcentaje en el contexto interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en las estudiantes de sexto grado según composición familiar de tipo extendida*

<b>Contexto</b>	<b>Muy negativo</b>	<b>Negativo</b>	<b>Positivo</b>	<b>Muy positivo</b>
<b>Interpersonal</b>	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	73 (100%)
<b>Regulativo</b>	0 (0%)	0 (0%)	10 (13.9%)	63 (86.1%)
<b>Instruccional</b>	0 (0%)	0 (0%)	4 (5.6%)	69 (94.4%)
<b>Imaginativo</b>	0 (0%)	0 (0%)	4 (5.6%)	69 (94.4%)

Nota: n = 73

En la Tabla 10, 100% (73) de las estudiantes de sexto grado y que pertenecen al tipo de composición familiar extendida, perciben un clima de aula muy positivo en el contexto interpersonal, 94.4% (69) de las estudiantes de sexto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto instruccional e imaginativo, y el 86.1% (63) de las estudiantes de sexto grado perciben un clima de aula muy positivo en el contexto regulativo.

Tabla 11.

*Kolmogorov-Smirnov en los contextos de clima de aula en las estudiantes de quinto y sexto grado de primaria*

<b>Variable y contextos</b>	<b>K-S</b>	<b>N. Sig</b>
<b>Clima de aula</b>	.148	.0
<b>Interpersonal</b>	.183	.0
<b>Regulativo</b>	.141	.0
<b>Instruccional</b>	.152	.0
<b>Imaginativo</b>	.188	.0

\* $p \leq .05$

\*\* $p \leq .01$

En la tabla 11 se puede observar los puntajes Kolmogorov-Smirnov y niveles de significancia para las variables del estudio, siendo para el clima de aula un valor de .148 y un nivel de significancia de .0, en el contexto interpersonal un valor de .183 y un nivel de significancia de .0, para el contexto regulativo un valor de .141 y un nivel de significancia de .0, para el contexto instruccional un valor de .141 y un nivel de significancia de .0, siendo los cuatro no significativos.

Tabla 12.

*Media y desviación estándar en los contextos de clima de aula en las estudiantes de quinto y sexto grado de primaria*

<b>Variable y contextos</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>
<b>Clima de aula</b>	123.69	7.98
<b>Interpersonal</b>	31.39	2.46
<b>Regulativo</b>	30.56	2.22
<b>Instruccional</b>	30.45	2.75
<b>Imaginativo</b>	31.28	2.50

En la tabla 12 se aprecia una media de 123.69 para el *clima de aula*, con una desviación estándar de 7.98, una media de 31.39 para el contexto *interpersonal*, con una desviación estándar de 2.46, una media de 31.28 para el contexto *imaginativo*, con una desviación estándar de 2.50, una media de 30.56 para el contexto *regulativo*, con una desviación estándar de 2.22 y una media de 30.45 para el contexto *instruccional*, con una desviación estándar de 2.75.

## **CAPITULO IV**

### **DISCUSION DE LOS RESULTADOS**

Dentro de un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje se toma en cuenta varios factores que incluyen al profesor, alumno, clima de aula, es decir, aquello que sucede dentro de un mismo lugar que no solo coincide en espacio y personas, sino que incluye la interacción y cómo se da ésta, es la percepción del alumno con respecto a su clase, hoy en día una institución educativa tiene como uno de sus principales objetivos llegar a la calidad educativa dentro del mismo. En la presente investigación, se puede establecer más semejanzas que diferencias, según los resultados obtenidos.

A continuación se presenta la descripción comparativa de la muestra y los niveles logrados, así como la explicación de los resultados, considerando los puntajes Kolmogorov-Smirnov.

El clima de aula de las estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal alcanzó un nivel muy positivo, con un 97.2% lo que significa que 138 alumnas del total de la muestra respondieron que consideran el ambiente donde se encuentran relacionándose como algo altamente significativo en su proceso de aprender; lo que se corrobora con los estudios de Arón & Milicic. (1999), donde el ambiente es agradable participar, hay buena disposición a aprender y a

cooperar, en que los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, y que en general contribuyen a que aflore la mejor parte de las personas. Confirmándose así el estudio de Vergara (2008) donde la mayoría de los estudiantes encuestados perciben un clima social escolar favorable. Además, Thornberry (2003) reveló que los alumnos del colegio público presentan una Motivación de Logro Académico mayor pero su desempeño académico es menor.

Es así como al comparar los contextos interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo se observan resultados muy positivos en el quinto grado de primaria, podemos decir que el contexto instruccional es más bajo por que probablemente algunas alumnas perciban desinterés en las profesoras por el aprendizaje y que el ambiente es desfavorable para adquirir habilidades y poder cumplir con los objetivos de la programación académica, lo contrario ocurre con los resultados de la investigación realizada por Zepeda (2007) donde destacaba el alto nivel de valoración de lo instruccional, que está asociado al proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, al comparar los resultados de los contextos interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo en sexto grado de primaria, se observa que el nivel de respuesta en los cuatro es muy positivo, siendo el contexto interpersonal el más alto con un 94.5%, esto podría deberse a la percepción de las alumnas respecto de la cercanía de las profesoras, así como el interés que éstas muestran ante sus problemas en un ambiente de amistad y confianza. Por otro lado, el contexto regulativo es más bajo con un 84.9%, donde las alumnas perciben que las profesoras actúan con severidad y



ejercen un tipo de relación autoritaria con ellas en la escuela. Ello coincide con el resultado de la investigación de Zepeda (2007), donde el contexto regulativo es percibido como negativo. En este mismo sentido, Vergara (2008) coincide con Zepeda, ya que este mismo contexto es percibido por los estudiantes de manera desfavorable. Es decir, manifiestan el desarrollo de un ambiente escolar caracterizado por una disciplina rigurosa y severa, lo cual obstaculiza el desarrollo de relaciones de confianza, dificultando a su vez, la generación de relaciones más flexibles y fluidas entre los miembros de la comunidad educativa. Para Badía, Castelló, Genovard & Gotzens (2003) una plataforma inexplorada para atacar los problemas de disciplina: sería lograr una mayor congruencia entre lo que los profesores quieren conseguir, en cuanto al orden y convivencia en clase, y lo que hacen para conseguirlo; entre lo que los profesores hacen para conseguir sus propósitos de disciplina y la manera de comunicarlo a sus alumnos, para así facilitar su identificación y reconocimiento.

En cuanto al clima de aula de las estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal, según la composición familiar, al comparar los resultados se observa un nivel muy positivo en familia nuclear con un 57%, lo que corresponde a unas 81 alumnas del total de la muestra, seguido por familia extendida con un 27.5% y finalmente monoparentales con 12.7%, esto se debería a que quienes provienen de familias nucleares se encuentran dentro de una mejor estructura dinámica que les permitirá establecer adecuadas relaciones interpersonales tales como límites, reglas, jerarquía, ciclo vital pautas o estilos comunicacionales, los cuales son elementos básicos, que determinan el funcionamiento familiar y social. Ello coincide con los

resultados obtenidos en la investigación realizada por Tueros (2004) donde “Se concluye que los alumnos con un rendimiento académico adecuado proceden de familias con alta cohesión y adaptabilidad familiar; los alumnos con rendimiento académico inadecuado proceden de familias con baja adaptabilidad familiar; y, la cohesión familiar de la familia de procedencia no guarda relación con el rendimiento inadecuado de los alumnos”. Así como también el estudio realizado por Márquez (2004) donde concluye que el clima familiar se relaciona con el clima del aula.

En cuanto a la comparación de los contextos interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo de las estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa estatal, según la composición familiar tenemos que los resultados fueron un nivel muy positivo, sin embargo, en el tipo de familia monoparental, nuclear y extendida se observa que el contexto instruccional es el más bajo con un 84.2%, 86.7%, y 77.5% respectivamente. Ello corresponde a la percepción de las alumnas con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo la profesora desarrolla las actividades en el aula. En cuanto al tipo de familia con menor porcentaje es la extendida podría deberse a que la importancia de una adecuada constitución familiar permite que el apoyo familiar puede facilitarse a través de: (1) apoyo emocional, afecto y aceptación que el individuo recibe de los demás, tanto explícita como implícitamente; (2) asistencia instrumental, consejo, ayuda en tareas rutinarias, cuidado y atención, etc. y, (3) expectativas sociales, que sirve como orientación sobre qué conductas son apropiadas y adecuadas socialmente y cuáles no. (Reyes, García 2003).

Finalmente, la comparación de los contextos interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo, de las estudiantes de sexto grado de primaria, de una institución educativa estatal, según la composición familiar, encontramos que los resultados fueron un nivel muy positivo, sin embargo, en el tipo de familia monoparental y extendida se observa que el contexto regulativo es el más bajo con un 83.8% y 86.1% respectivamente, y que en la familia nuclear se observa el contexto instruccional con un 72.7%. Dado que el contexto regulativo es el que está relacionado con la autoridad que ejerce la profesora en el aula o la severidad que actúa en situaciones problemáticas para poder resolverlas, se puede observar que la composición familiar influye en la percepción de la estudiante pues la estructura de la familia tendría como dificultad la representación de la figura de autoridad, ya sea por ausencia o falta de reconocimiento. Por otro lado, las estudiantes que pertenecen a familias nucleares perciben el proceso de la enseñanza aprendizaje y cómo la profesora utiliza diferentes metodologías para desarrollar sus actividades, como un aspecto a mejorar. De esta manera en la investigación realizada por Zepeda (2007) se encuentra que los resultados señalan la existencia de diferencias significativas en la percepción de los estudiantes acerca de la relación profesor- alumno, de acuerdo a variables personales (edad, sexo), familiares (situación socioeconómica y cultural) y del establecimiento (dependencia, nivel educativo) y que la menor valoración es por lo regulativo, es decir, la relación con el profesor como autoridad.

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

En este capítulo se desarrollan las conclusiones generales y las recomendaciones que se derivan de los resultados obtenidos.

#### **5.1. Conclusiones.**

Una vez procesados y analizados los datos de la presente investigación descriptiva se pueden señalar las siguientes conclusiones:

1. No existen diferencias significativas en las estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal perciben el clima de aula en un nivel muy positivo.
2. No existen diferencias significativas en las estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal, según la composición familiar, perciben el clima de aula en un nivel muy positivo. El puntaje más alto lo obtuvo la composición familiar de tipo nuclear, seguido de la extendida y, finalmente la monoparental.
3. Las estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa estatal perciben el clima de aula en un nivel muy positivo, en los contextos interpersonal,

regulativo, instruccional e imaginativo. El contexto instruccional obtuvo un menor puntaje.

4. Las estudiantes sexto grado de primaria de una institución educativa estatal perciben el clima de aula en un nivel muy positivo, en los contextos interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo. El contexto regulativo es más bajo a comparación con los otros.
5. Las estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa estatal, según la composición familiar, perciben el clima de aula en un nivel muy positivo, en los contextos interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo. En los tres tipos de composición familiar el puntaje más bajo lo tiene el contexto instruccional.
6. Las estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa estatal perciben el clima de aula en un nivel muy positivo, en los contextos interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo. En la composición familiar de tipo monoparental y extendida el puntaje más bajo lo tiene el contexto regulativo y en la de tipo nuclear lo tiene el contexto instruccional.

## **5.2. Recomendaciones**

El estudio del clima de aula es un tema muy sensible porque involucra percepciones, relaciones, emociones y llegados a este punto se destacan algunas sugerencias:

- Informar a la comunidad educativa sobre los resultados de la investigación y utilizarlos para mejorar la escuela. Toda acción de cambio surge por un análisis de

sus debilidades, la presente investigación pretende ser un reflejo de lo que sucede en el aula de clase. Pero esta información no debe quedar en un simple informe sino debe convertirse en un instrumento de autorreflexión de la figura del docente, de análisis y de implementación de nuevas alternativas que lleven a favorecer la construcción del conocimiento en el aula.

- Los resultados de este estudio deben servir para complementarse con otras investigaciones del clima de aula, pero esta vez desde la percepción del docente de educación básica, que se podría aplicar en distintos niveles socioeconómicos, con otros factores de eficacia escolar recogidos en la literatura. Las investigaciones que se han realizado con respecto al clima de aula son numerosas, pero la gran mayoría desde la perspectiva de los estudiantes, que evidencian el interés permanente por la investigación dentro del ambiente escolar, la creación, la innovación y la construcción dentro del contexto de la institución escolar.
- Una medida del clima de aula sería más precisa si se realizan observaciones directas dentro del aula tales como las observaciones de conducta que son un valioso instrumento en la psicología, porque así se evalúa realmente los hechos que ocurren. Es importante llevar a cabo estudios que provean de elementos confiables que evidencien la relación entre docentes y estudiantes a través de la observación directa de la realidad que se vive en diferentes contextos de aula. Una investigación que deje al descubierto la producción interdependiente y sistemática del quehacer educativo y los factores que se entrelazan en la cotidianidad inalterada, natural y espontánea de la dinámica del aula.

Para obtener información y realizar propuestas concretas para alcanzar mayores logros y niveles de calidad educativa.

- 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 los centros educativos.
- 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 de mejora de las relaciones interpersonales con sus hijos.
- Diseñar y aplicar programas de educación emocional en todas las escuelas. Es urgente trabajar toda una cultura emocional, empezando por las escuelas. El/la psicólogo(a) debe estar preparado para afrontar los retos de esta nueva generación de estudiantes que se muestran desafiantes y desmotivados.

## REFERENCIAS

- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: U. A. M.
- Alonso, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. Universidad de Huelva. *Revista de Investigación Educativa*, volumen 25, número 2, 2007, 389 – 402.
- Álvarez, A., Quilantpan, Ma. , & Naquid, Elva. (2008). Teoría de la comunicación II. *Problema 2: aplicando a Kurt Lewin*, revisado 12 de Junio 2010, <http://tdlc.lacoctelera.net/post/2007/03/19/problema-2-aplicando-kurt-lewin>.
- Amigón, R. (2006). *El clima del aula y su relación con el aprendizaje*. Universidad La Salle Benavente, revisado 22 de mayo 2010, <http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion/revista/septdic06/elclima.htm>.
- Arévalo, E. (2002). Clima Escolar y Niveles de Interacción Social, en estudiantes secundarios del colegio Claretiano de Trujillo. Tesis para optar el Grado Académico de Magister en Psicología, Mención en Psicología Educativa. UNMSM, Lima, Perú. Revisado el 16 de enero 2009.
- Aron, A. M. & Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y climas nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar, revisado 15 de diciembre 2009, [http://www.buentrato.cl/pdf/est\\_inv/conviv/ce\\_aron2.pdf](http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf).
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Badía, M., Castelló, A., Genovard, C. & Gotzens, C. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. Universidad Autónoma de Barcelona. *Psicothema*, vol. 15, nº 3, 362-368.
- Benito, B. (2005). *Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción*. Departamento de Sociología y Comunicación. Universidad de Salamanca, España.
- Bravo, I. & Herrera, L. (2011) Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educación y humanidades pp. 173-212*. Recuperado el 19-02-2012 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625214>.
- Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. Universidad de Alcalá. Departamento de Educación. *Educación* 27, 103-117.



- Cabrera, V. (2009). Cátedra de psicología social, capítulo 1: *la psicología social como estudio científico de la interacción*, revisado 2 de julio 2010, [tuvntana.files.wordpress.com/.../ficha-unidad-i-apunte-de-catedra-la-psicologiasocial-como-estudio-cientifico-de-la-interaccion3.doc](http://tuvntana.files.wordpress.com/.../ficha-unidad-i-apunte-de-catedra-la-psicologiasocial-como-estudio-cientifico-de-la-interaccion3.doc).
- Casassus, J. (2008). *Aprendizaje, emociones y clima de aula*, revisado 15 de abril 2010, [www.educacionemocional.cl/.../aprendizajeemocionesyclimadeaula.pdf](http://www.educacionemocional.cl/.../aprendizajeemocionesyclimadeaula.pdf).
- Castro, P. , Contreras, P. , Cornejo, R. , Gonzalez, J. , González, P. , Guzmán, S. , Inzunza, J. , Lara, C. , Marambio, J. , Muñoz, L. , Palma, E. , Ramos, Rojas, A. , Rojas, D. , Redondo, J. , Rozas, C., Sánchez, R. , Santis, J. , Sapiains, R. & Zuleta, P. (2009). *Juventud y enseñanza media en Chile del Bicentenario*. Antecedentes de la revolución pingüino. OPECH.
- Centeno, M. (2008). Cuestionario sobre clima motivacional de clase para alumnos de sexto grado de primaria. Tesis para optar el grado de licenciada en psicología educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cherobim, M. (2004). Escuela, un espacio para aprender a ser feliz, La ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar. Tesis para optar el grado académico de Doctora en Pedagogía, Mención en Desarrollo profesional e institucional para la calidad educativa. Universidad de Barcelona, España.
- Coates, S. (2002). The relationship between classroom motivation and academic achievement in first and third graders. Tesis para obtener el grado de magister en Ciencias de la Escuela de Ecología Humana. Universidad del Estado de Louisiana.
- Consejo Nacional de Educación. (2005). *Hacia un Proyecto Educativo Nacional*. Propuesta del Consejo Nacional de Educación. Lima: Tarea.
- Cornejo R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. *Última década* N° 15. Viña del mar, Chile. Recuperado el 23-07-2015 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501501.pdf>.
- Espinoza, E. (2006). *Impacto del maltrato en el rendimiento académico*. Universidad Del Valle, Guatemala. Recuperado el 24-03-2012 de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art\\_9\\_64.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_64.pdf).
- Eroles, C. (2004). *Familia y Trabajo Social*. Editorial Espacio.
- Ferreira, A. (2003). *Sistema de interacción familiar asociada a la autoestima de menores en situación de abandono moral o prostitución*. Tesis de Doctorado. Lima: UNMSM.

- Froemel, J. (2001) Conferencia sobre educación pública. Citado en: *UNESCO precisa factores de rendimiento escolar*, El Mercurio, nov. 2001. p10.
- Gómez, M. T. , Mir, V. & Serrats, M. G. (2005). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid. Colección para educadores, tomo 2. Narcea, S.A.
- Hernández, F. & Sancho, J. M (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. España: CIDE.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5°. ed.). México: McGraw-Hill.
- Hunt, B. (2004) *La educación primaria peruana: aún necesita mejorarse*. GRADE, Lima-Perú, 2004. Recuperado el 15 de julio del 2010 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/peru/grade/arregui/art1.pdf>.
- Lama, P. (2007). *El clima escolar y la interacción social en el aula en alumnos de tercer a sexto grado de primaria de la Institución Educativa Dario Arrus de la Región Callao*. Tesis para optar el grado académico de Magíster en Educación, Mención en Gestión Educacional. UNE, Callao, Perú.
- Lewin, K. (1942). *La teoría del campo y el aprendizaje*. Conferencia ante la Sociedad Nacional para el estudio de la educación en los Estados Unidos de América, revisado 10 de julio 2010, <http://forteza.sis.ucm.es/apto/alum0102/lewink.pdf>.
- Márquez, A. (2004). *Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes Inmigrantes: Una propuesta intercultural*. Tesis para optar el grado académico de Doctora en Educación. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Martínez-Salanova, E. (2002). *Propuestas críticas y creativas para vivir en la nueva sociedad mediática. Ágora digital*, nº 3. Primer semestre.
- MINEDU (2012). Referencia electrónica, recuperado el 2 de abril del 2012 de <http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=16001>.
- Minuchin, S. y Fishman, H. C. (1981). *Family therapy techniques*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, Trad. Castellana: *Técnicas de terapia familiar*, Barcelona, Piados Ibérica, 1988.
- Núñez, J. González-Pienda, S. García, M. Rocés, C. & Gonzales, C. (1998) *Estrategias de aprendizaje autoconceptual y rendimiento académico*. *Rev. Psicothema*, vol. 10 N1. Universidad de Oviedo, España. Recuperado el 23 marzo 2012, de <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/7450>.

- Paredes, M. (2010). Clima de aula percibido por estudiantes de primero a quinto de secundaria en una institución educativa del Callao. Tesis previa a la obtención del título de magister en educación en la mención de evaluación y acreditación de la calidad de la educación. Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.
- Pérez, H. Maldonado, M. & Bustamante, F. (2010) El análisis organizacional como fundamento para la mejora de la escuela *Rev. Educare*. Vol. 10, N 3. Norteamérica, Julio 2010.
- Phan, H. (2008) Metas de logro, el entorno del aula y el pensamiento reflexivo: Un marco conceptual. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Recuperado el 5 de mayo del 2012 de [http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/16/espanol/Art\\_16\\_269.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/16/espanol/Art_16_269.pdf).
- Quintero (2001). El ambiente del aula como factor condicionante del desarrollo integral del niño de preescolar. Trabajo de Grado no publicado. Colegio Universitario de Caracas. Revisado el 25 de abril 2009.
- Quiroga, S. (2008). *Clima de aula y prácticas docente en ajedrez escolar Inicial*, revisado 3 de febrero 2009, [www.ajedrezenlasescuelas.com/2008/octubre/srq2-2008.pdf](http://www.ajedrezenlasescuelas.com/2008/octubre/srq2-2008.pdf).
- Reyes y García (2003). *Autoconcepto académico y percepción familiar*. Revista Gallego-Portuguesa de psicología y educación N° 7. Vol. 8. ISSN. 1138-1563.
- Rivera, M. (2012). Clima de aula y logros de aprendizaje en comunicación integral del quinto grado de cuatro instituciones educativas de Ventanilla. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación Mención en Medición, Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación.
- Roda, F. (1985). Aplicación del LEI para la evaluación del entorno de aprendizaje: estudio piloto. Enseñanza y teaching. *Revista Interuniversitaria de didáctica*, N° 3, pp. 119-130, revisado 8 de julio 2010, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95605>.
- 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](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80531304).
- Rosales, F. (2010). Percepción del clima de aula en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa del Callao. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación en la Mención de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación. Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.

- Romero, G. (2004). *Efectos del programa filosofía para niños y niñas en el clima social de aula*. Tesis para optar el Grado académico de Doctor en Educación, Universidad de Alcalá, Guadalajara, España.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. (3°. Ed.). México: Prentice Hall.
- Sánchez, M. y López, M. (2005). *De la motivación y del síndrome del fracaso*. México, D. F.: Universidad Autónoma de la ciudad de México (UACM).
- Sánchez, Rivas y Trianes, (2006). *Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar algunos resultados* Revista electrónica de investigación Psicoeducativa. N° 9 Vol 4 (2), 353-370. España.
- Sánchez y Reyes. (1998). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima. Mantaro.
- Sauceda, J. y Maldonado, J. (2003). *Organización panamericana de la salud: La familia, su dinámica y Tratamiento*. Ed. IMSS. México.
- SERCE. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo, revisado 23 de enero 2009, <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf>.
- Thornberry, G. (2003) *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión*. Investigación recuperada el 5 de agosto del 2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=147118110010>.
- Trianes y Muñoz, (1994) *El Programa de educación social y afectiva en educación compensatoria*. *Revista de pedagogía*. Vol. 48, N° 2. Andalucía, España.
- Tueros C., R. (2004) *Cohesión y adaptabilidad familiar y su relación con el rendimiento académico*. Tesis para optar el grado académico de magister en psicología con mención en psicología educativa. UNMSM, Lima, Perú En: [http://200.62.146.31/sisbib/2004/tueros\\_cr/pdf/tueros\\_cr.pdf](http://200.62.146.31/sisbib/2004/tueros_cr/pdf/tueros_cr.pdf).
- UNESCO. (2002). *Resultados escolares en América Latina*. Disponible en [http://www.minedu.gob.pe/gestion\\_institucional/ofplanmedumc/indicadores/medicion/LatinReportWillms&somers.pdf](http://www.minedu.gob.pe/gestion_institucional/ofplanmedumc/indicadores/medicion/LatinReportWillms&somers.pdf).
- Vaello, J. (2006). *El clima de clase: problemas y soluciones*, revisado 2 de julio 2010, [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/spip/IMG/pdf/El\\_clima\\_de\\_clase.\\_Problemas\\_y\\_soluciones.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/spip/IMG/pdf/El_clima_de_clase._Problemas_y_soluciones.pdf).

- Vergara, J. (2008). *Clima social escolar en los centros educativos municipales de la comuna de Tolten, región de La Araucanía*. Consultora Sociedad Paradigma Limitada de Temuco, Región de La Araucanía, Chile, revisado 9 de marzo 2009, <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Clima%20Social%20Escolar,%20La%20Araucan%C3%ADa,%20Chile.pdf>.
- Villa, A. (1990). *Reforma de las enseñanzas medias. Evaluación del primer ciclo del plan experimental en la Co-munidad Autónoma Vasca*. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- Villa, A. (1992). *El clima escolar en los centros de EGB de Vizcaya, medido a través del S.E.S*. En Villa, A. & Villar, L. M. (1992): Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 119-134.
- Wetzell, M. (2009). Clima motivacional en la clase en estudiantes de sexto grado de primaria del Callao. Tesis para optar el título de licenciada en psicología con mención en psicología educativa. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zepeda, S. (2007). *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 43/5, 25 de julio. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

## **APÉNDICES**

A. Cuestionario sobre Clima de Aula (estudiantes) – Escala SES

B. Asentimiento de menor de edad

## CUESTIONARIO SOBRE CLIMA DE AULA (ESTUDIANTES) – ESCALA SES

Edad: .....

Grado y Sección: .....

**Vivo con: Papá      Mamá      Ambos:**

Estimado(a) estudiante:

El objetivo de este cuestionario es recoger información sobre tu percepción del clima de aula. Lee con atención cada una de las preguntas y responde con la verdad. Marca con una (X) sobre la alternativa que corresponda a tu respuesta; solo así se obtendrá un diagnóstico real de la relación con tus profesores, para que así mejoren su rol dentro del aula y tú puedas aprender mejor. No dejes ninguna pregunta sin contestar.

Recuerda que es anónimo.

**TA :Totalmente de Acuerdo**

**A : De Acuerdo**

**I : Indeciso**

ITEM					
1. En este colegio nuestros profesores nos animan a pensar en carreras atrayentes y a menudo poco corrientes.	TA	A	I	D	TD
2. La mayoría de los profesores en este colegio están muy interesados en los problemas personales de los alumnos.	TA	A	I	D	TD
3. En general los profesores de este colegio no son muy pacientes con las alumnas.	TA	A	I	D	TD
4. La mayoría de mis profesores ponen una gran energía y entusiasmo en la enseñanza.	TA	A	I	D	TD
5. La mayor parte de las profesoras nos ayudan continuamente a ser muy creativos en todo lo que hacemos.	TA	A	I	D	TD
6. Este es un colegio en el que existe una buena relación. Las profesoras y alumnas se preocupan unas de otras.	TA	A	I	D	TD
7. En este colegio me siento muy bien. Las profesoras no tienen demasiadas reglas desagradables a las que haya que obedecer.	TA	A	I	D	TD
8. En la mayoría de mis cursos creo que he aprendido mucho.	TA	A	I	D	TD
9. En este colegio las profesoras siempre están intentando hacer las cosas de maneras nuevas y atrayentes.	TA	A	I	D	TD
10. Este colegio es un lugar muy impersonal. Las profesoras no parecen tener interés en conocer a sus alumnas.	TA	A	I	D	TD
11. Algunas veces las estudiantes de este colegio son castigadas por las profesoras sin saber realmente las razones por las que se les castiga.	TA	A	I	D	TD

12. La mayoría de mis clases están muy bien planificadas por las profesoras.	TA	A	I	D	TD
13. En este colegio las profesoras animan muy poco a las alumnas que quieren hacer las cosas de manera distinta.	TA	A	I	D	TD
14. En este colegio la mayoría de las profesoras dedican mucho tiempo a ayudar a las alumnas en su trabajo escolar y en sus problemas personales.	TA	A	I	D	TD
15. En este colegio existen demasiadas reglas y normas. Necesitas permiso para hacer cualquier cosa.	TA	A	I	D	TD
16. La mayoría de mis profesoras parecen estar muy interesadas en lo que están enseñando.	TA	A	I	D	TD
17. La mayor parte de mis profesoras motivan mucho a las alumnas a que sean ellos mismos y les permiten que hagan cosas por sí solas.	TA	A	I	D	TD
18. En este colegio las profesoras están verdaderamente preocupados por los sentimientos de las alumnas.	TA	A	I	D	TD
19. A menudo las profesoras de este colegio echan la culpa a las alumnas por cosas que hicieron y que no hicieron.	TA	A	I	D	TD
20. La mayoría de mis profesoras no parecen estar muy bien preparados para las clases.	TA	A	I	D	TD
21. Si queremos hacer las cosas en este colegio a nuestra manera, la mayor parte de las profesoras nos ayudan y nos dan mucho ánimo.	TA	A	I	D	TD
22. Una gran cosa de este colegio es el interés personal que tienen las profesoras por las alumnas.	TA	A	I	D	TD
23. En este colegio la mayoría de las profesoras parecen pensar que las alumnas están siempre intentando engañar y les castigan por tonterías.	TA	A	I	D	TD
24. A menudo da la impresión de que las profesoras de este colegio no están muy interesados en si aprendemos o no.	TA	A	I	D	TD
25. En este colegio hay profesoras con mucha imaginación y con maneras muy diferentes de pensar sobre las cosas. Es un lugar muy atractivo para estar.	TA	A	I	D	TD
26. Además de estar preocupados con el trabajo escolar diario, la mayoría de las profesoras están muy interesados con los problemas personales de las alumnas.	TA	A	I	D	TD
27. Las profesoras esperan de nosotros que obedezcamos demasiadas reglas y normas en este colegio.	TA	A	I	D	TD
28. La mayoría de mis profesoras conocen su asignatura muy bien y son capaces de presentarla de una manera muy interesante.	TA	A	I	D	TD

Por favor, comprueba que has marcado todas tus respuestas. Gracias por tu colaboración,



## ASENTIMIENTO DE MENOR DE EDAD

Vamos a realizar un estudio para tratar de aprender sobre las personas que dicen la verdad y las personas que dicen mentiras. Te pedimos que nos ayudes porque no sabemos mucho si los niños de tu edad esperan que las personas digan la verdad o mientan.

Si aceptas estar en nuestro estudio, te haremos preguntas sobre las personas. Queremos saber si tú crees que ellos comúnmente dicen la verdad o dicen mentiras. Por ejemplo, te preguntaremos sobre los políticos, los maestros, los padres y otras personas que pueden decir verdad o mentiras.

Puedes hacer preguntas las veces que quieras en cualquier momento del estudio. Además, si decides que no quieres terminar el estudio, puedes parar cuando quieras. Nadie puede enojarse o enfadarse contigo si decides que no quieres continuar en el estudio. Recuerda, que estas preguntas tratan sobre lo que tú crees. No hay preguntas correctas (buenas) ni incorrectas (malas).

Si firmas este papel quiere decir que lo leíste, o alguien te lo leyó y que quieres estar en el estudio. Si no quieres estar en el estudio, no lo firmes. Recuerda que tú decides estar en el estudio y nadie se puede enojar contigo si no firmas el papel o si cambias de idea y después de empezar el estudio, te quieres retirar.

\_\_\_\_\_  
Firma del participante del estudio

Fecha \_\_\_\_\_

Firma del investigador \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_