

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO AREQUIPA

ESPECIALIDAD IDIOMAS INGLÉS – FRANCÉS



**CONSECUENCIAS DEL CLIMA DEL AULA EN EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DEL 4TO GRADO DE SECUNDARIA DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUBLICA DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR
SAN JUAN BAUTISTA LA SALLE AREQUIPA - 2015.**

TESIS PRESENTADA POR:

JIMÉNEZ GONZALES, JOSÉ LUIS

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PROFESOR EN LA ESPECIALIDAD DE
IDIOMAS INGLÉS – FRANCÉS**

AREQUIPA – PERÚ

2015

DEDICATORIA

A Dios, a mi familia y a mis profesores que son la razón y fuerza del corazón para seguir en el sendero educativo y de superación.

EPIGRAFE

“Nadie es una isla, completo en sí mismo; cada hombre es un pedazo del continente, una parte de la tierra; si el mar se lleva una porción de tierra, toda Europa queda disminuida, como si fuera un promontorio, o la casa de uno de tus amigos, o la tuya propia; la muerte de cualquier hombre me disminuye, porque estoy ligado a la humanidad; y por consiguiente, nunca hagas preguntar por quién doblan las campanas; doblan por ti.”

Ernest Hemingway.

RESUMEN

En este estudio se investigan las relaciones entre estudiante - clima en el aula, la percepción de los actores educativos, el ambiente de aprendizaje y su incidencia en el rendimiento académico del 4to grado de educación secundaria de la Institución Educativa *San Juan Bautista la Salle*. Se utilizó el enfoque metodológico cualitativo, mediante estrategias analítico-descriptivas de una unidad social concreta, como lo es el aula de clase. Se empleó el método etnográfico de tipo focalizado y técnicas de observación. Se detectó una estrecha relación entre el clima de aula y el rendimiento académico. Por consiguiente, generar un ambiente de respeto, acogedor y positivo es fundamental para promover el aprendizaje entre los estudiantes.

ÍNDICE

CARÁTULA	1
DEDICATORIA	3
EPÍGRAFE	3
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	7

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	9
2. JUSTIFICACIÓN.....	11
3. OBJETIVOS.....	11
4. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	12
5. CONCEPTOS BÁSICOS.....	20
5.1. BASE PSICO PEDAGÓGICA.....	23
5.1.1 ORGANIZACIÓN EN EL AULA.....	29
5.1.2. TOLERANCIA Y EMPATÍA EN EL AULA.....	36
5.1.3. LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA.....	46
5.2. BASE PEDAGÓGICA.....	53
5.2.1. TIPOS DE RENDIMIENTO ESCOLAR.....	55
5.2.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR.....	56
5.2.3. PROBLEMAS QUE INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN EL APRENDIZAJE.....	58

6. HIPÓTESIS.....	60
--------------------------	-----------

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO TÉCNICO Y EJECUCIÓN DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS

1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE VERIFICACIÓN.....	63
2. CAMPO DE VERIFICACIÓN.....	63
2.1. ÁMBITO GEOGRÁFICO.....	63
2.2. UNIDADES DE ESTUDIO.....	64
3. DELIMITACIÓN TEMPORAL.....	65
4. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	65

CAPÍTULO III

RESULTADO Y DISCUSIÓN

CONCLUSIONES.....	79
SUGERENCIAS.....	79
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
ANEXOS.....	81

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se han desarrollado acciones en beneficios del mejoramiento de la calidad educativa, una de ellas es la presencia de un buen clima del aula donde las relaciones humanas entre estudiantes sea cada vez más adecuada, y así lograr en los estudiantes un buen desempeño en el rendimiento académico.

El clima organizacional cuenta con elementos para indagar cómo es la relación entre los individuos y su organización. Fue relevante entonces empezar a documentar las experiencias exitosas de gestión educativa, su relación con el clima en el aula en el rendimiento académico de los estudiantes para tener herramientas de diagnóstico que nos ayuden a determinar el clima organizacional en el centro escolar, y lo más importante tener estrategias para mejorarlo.

El presente estudio permitió brindar un enfoque complementario a otras investigaciones, basado en el análisis de los componentes del clima de aula, así como del rendimiento académico, a fin de manejar conceptos claros y específicos aplicados al campo educacional, en pos de mejoras educativas locales y porque no con el tiempo de carácter global. Asimismo, los hallazgos permitirán orientar aspectos como estructura, recompensa, relaciones e identidad del clima organizacional, con el afán de buscar mejoras en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa y permitir una educación integrada e integral.

Es importante determinar primero que; se entiende por un clima organizacional sano; a la organización que posee la capacidad de cumplir sus objetivos mediante su identificación con los individuos capaces de aprender a adaptarse a los cambios del entorno y percibir la realidad e integrar positivamente. También hay que recalcar que el clima tiene incidencia en el aprendizaje de los alumnos, ya que ellos son capaces de percibir, observar y argumentar de lo que vive en su centro escolar.

Por lo mencionado anteriormente, se remarca la importancia de este estudio en el desarrollo de las organizaciones educativas.

EL AUTOR

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El aula es un lugar de aprendizaje de competencias cognitivas y socioemocionales, entre otras. La falta de competencias cognitivas se ve reflejado en los bajos resultados de aprendizaje, mientras la falta de competencias socio-emocionales se materializa en la aparición de conflictos generalmente interpersonales que normalmente acaban reflejados en las quejas manifestadas por los profesores en partes o amonestaciones disciplinarias. No se puede hablar por lo tanto por separado de rendimiento académico y de convivencia: forman parte de un único currículo, si se entiende éste como instrumento de una formación integral y de un desarrollo personal equilibrado. Casi todos los conflictos presentes en las aulas son un reflejo de la ausencia de competencias socio-emocionales: falta de respeto y autocontrol, agresividad, desmotivación y baja autoestima; son ejemplo de problemas que caen

absolutamente dentro del ámbito del clima de clase. Se observa desmotivación, falta de identidad y baja autoestima en algunos alumnos por lo que generan desorden, falta de atención y atraso en el desarrollo y cumplimiento de las clases. Desde este punto de vista de carencias afectivas en el ámbito familiar, falta de comunicación en sus hogares como en el centro educativo, los alumnos no pueden concentrarse, invierten líneas y formas, muestran dificultad en el desarrollo de los procesos de cada capacidad ya que muchos de ellos provienen de hogares disfuncionales y otros en estado de abandono total, donde la mamá es padre y madre y tiene que salir a trabajar. Los docentes por función propia nos encontramos monitoreando y revisando en forma permanente y continua los aprendizajes de nuestros alumnos.

De esta manera, se analiza cada periodo académico los niveles de desempeño y Rendimiento Académico de los alumnos de cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa la Salle.

Al respecto Uculmana (1995) refiere que “la influencia del profesor en el aula es muy grande, sea ella positiva o negativa; esa influencia afecta además las actitudes de los alumnos y su propio aprendizaje”.

Según Yelow y Weinstein (1997), refieren que “un clima y organización satisfactorio para el educando, combinados con diferentes métodos de enseñanza, cada uno de los cuales trate objetivos particulares; da por resultado un gran rendimiento académico”; sin embargo todo lo contrario sucedería con climas desfavorables e insatisfactorios para los alumnos, al respecto mencionan que los humanistas como Carl Roger, plantean que existe en el alumno una ansiedad natural por aprender, la cual puede ser fomentado por los maestros al crear el clima idóneo para el aprendizaje; en tanto que los conductistas como Skinner, sugieren que el ambiente del aula debe estar cuidadosamente estructurado para reforzar la conducta que

implique motivación. Concluyendo que, la influencia del clima social escolar juega un papel preponderante en el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual se ve reflejado en el rendimiento académico del educando.

Según Le Gall, citado por Arancibia (1997); los factores responsables del fracaso educativo, vistos a través del rendimiento académico, se agrupan en tres grandes zonas o niveles: social, familiar y escolar, centrándonos específicamente en el clima social escolar. Navarro (2003) nos dice que clima social escolar “es la percepción que los individuos tienen de distintos aspectos del ambiente en que se desarrollan sus actividades habituales”.

Ante esta problemática expuesta surge la interrogante: **¿CUALES SON LAS CONSECUENCIAS DEL CLIMA DEL AULA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DEL 4TO GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUBLICA DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR SAN JUAN BAUTISTA LA SALLÉ AREQUIPA - 2015?**

2. JUSTIFICACIÓN

El estudio tiene gran importancia, pues el rendimiento académico es fundamental para garantizar la calidad de los aprendizajes y por otra parte el clima del aula, es vital para alcanzar no solo buenos aprendizajes, sino otros elementos de socialización, de convivencia , de bienestar para cada uno de los integrantes del aula; además se justifica porque existe un grave problema en el nivel de logro de aprendizajes de los estudiantes del 4to de secundaria del colegio San Juan Bautista de la Salle, los mismos que demuestran que el trabajo en las aulas tiene metas aún no logradas y que para ello es necesario establecer si es que existe un adecuado, regular o deficiente clima de aula, si tiene incidencia o no sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

3. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Identificar las consecuencias del clima de aula en el rendimiento académico de los estudiantes del cuarto grado de Educación Secundaria en la Institución Educativa San Juan Bautista La Salle - Arequipa 2015.

OBJETIVOS ESPECÍFICO

- Identificar la percepción de los educandos respecto al docente en torno a la relación del clima de aula y rendimiento escolar.
- Caracterizar el rendimiento escolar de los educandos.
- Precisar si existe una relación directa y positiva entre el clima emocional del aula y el rendimiento académico de los estudiantes.
- Analizar los datos recogidos desde las percepciones y las prácticas existentes entre clima del aula y rendimiento escolar observadas desde los distintos actores.

4. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Desde hace algunas décadas, el contexto del aula no había sido tomado en cuenta en las investigaciones como un factor influyente en el aprendizaje de los educandos, el aula que se encuentra “prácticamente ausente al principio en la mayoría de las investigaciones y explicaciones teóricas, ha ido adquiriendo relevancia teórica y práctica, primero mediante la toma de consideración de algunos de sus elementos tratados como variables de contexto, después convirtiéndose en el foco mismo de la indagación y de la intervención” (Coll y Solé, 2004, p358).

Coll y Solé (2004) señalan que existe una discusión sobre qué se entiende por contexto de aula, dando a conocer al menos dos definiciones de ésta y las variables que la constituyen. La primera hace relación a los elementos físicos que constituyen el aula, tales como mobiliario, infraestructura, material didáctico, entre otros. La segunda hace referencia a las motivaciones que mueven a los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje, así como también a sus intereses y emociones compartidas. Dicho esto, el actuar tanto de los docentes como de los educandos, da vida a un clima dentro del aula, a un clima emocional que configura a su vez el cómo y qué aprenden los educandos. Para efectos de esta investigación se abordará la segunda definición planteada por Coll y Solé (2004), respecto del contexto de aula. Otras autoras nos acercan al tema de clima emocional diciendo que “Por clima emocional entendemos la cualidad predominante de las relaciones afectivas en el aula. Estas relaciones son construidas-en gran parte- a partir de la percepción que el maestro tiene de sus alumnos, y de las expectativas y objetivos que se derivan de dicha percepción” (Assael y Neumann, 1991, p28). En este sentido las autoras coinciden en gran medida con la segunda definición de Coll y Solé (2004) acerca del contexto del aula. Ambos dicen que el clima emocional que se genera en ella, tiene directa relación con la forma en que actúan tanto docentes y educandos y cómo éstos interactúan dentro de dicho lugar.

Aunque Assael y Neumann (1991) ponen especial énfasis en el actuar del docente, ya que es él quien construye y establece formas de relacionarse con su alumnado, a través de las percepciones que tiene de ellos. En nuestro país a través del “Marco para la Buena Enseñanza”, un instrumento elaborado por el Ministerio de Educación en conjunto con el PIIE, se busca fortalecer la reflexión y trabajo del docente en el aula. Este Marco está dividido en cuatro Dominios (A, B, C, D), cada uno hace referencia a distintos aspectos relacionados con la enseñanza y que a su vez están subdivididos en Criterios. El Dominio B llamado “Creación de un

ambiente propicio para el aprendizaje”, hace referencia “al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (MINEDUC, 2003, p9). El primero de los criterios “Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto” (MINEDUC, 2003, p23), busca hacer reflexionar al docente en cuanto a las relaciones que forma con sus educandos y los educandos entre ellos. Es decir, el docente debiese planificar lo que los educandos deben aprender, estableciendo estrategias y metodologías que le permitan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje fortalecer estos aspectos. Sabemos que cuando construimos buenas relaciones interpersonales, intervienen en ello factores sociales, culturales y emocionales. Más de alguien recordará a algún docente, que fue parte de su educación, como un docente cercano, humano, una persona de confianza que los hacía sentir protegidos. Se puede decir que existía una conexión entre su persona y el estudiante, como lo señala Casassus “el buen clima de aula se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje” (Casassus, 2008, p90).

Ássael y Neumann (1991) manifiestan que el docente establece expectativas acerca de sus educandos y el segundo de los criterios que constituyen el Dominio B, tiene estrecha relación con este aspecto. Según este dominio el docente debe manifestar a sus educandos altas expectativas sobre su desarrollo y posibilidades de aprendizaje, ya que de esta forma estará comprometiéndose “con los contenidos que enseña y con lograr que sus alumnos se motiven y valoren lo que están aprendiendo” (MINEDUC, 2003, p24). Cuando el docente permite al educando interiorizarse en el contenido que trabaja, relacionarse con él, expresar sus ideas, sentimientos y emociones que le surgen al indagar, le permite valorar ese contenido de aprendizaje. Pero más aún, cuando el docente le hace saber a sus educandos que lo que han hecho está bien,

éstos le agregan un sentido adicional, existen emociones que se relacionan con el contenido, y por lo tanto ese contenido tiene un significado para el educando, como dirá Coll “El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado” (Coll, 1997, p193). El Ministerio de Educación de Chile, ha propuesto además una “Política de convivencia escolar”, instrumento que busca fortalecer la convivencia escolar, entendiendo por ésta las relaciones que se dan entre todos los estamentos que conforman la escuela y/o que están presentes en la educación, es decir, docentes, estudiantes, familia, etc. Esta política se fundamenta en uno de los cuatro pilares de la educación “Aprender a vivir juntos”, explicitados en el informe Delors. Cuando el MINEDUC propone esta política lo hace considerando que tiene “la misión de orientar las acciones educativas en función del desarrollo integral de los estudiantes, tanto en su crecimiento personal como en su inserción activa y participativa en la sociedad” (MINEDUC, 2002, p13). Por otra parte, esta política tiene estrecha relación con los objetivos fundamentales transversales que se plantean con la reforma educacional en Chile “El diseño de la Política de Convivencia Escolar responde a la necesidad de fortalecer el desarrollo y logro de los Objetivos Fundamentales Transversales presentes en el curriculum, así como los principios de convivencia democrática, participativa y solidaria que configuran nuestra visión de país” (MINEDUC, 2002, p17). Para aprender a vivir juntos debemos establecer normas de convivencia, es por esto que el tercero de los criterios que constituyen el dominio B, del Marco para la Buena Enseñanza, hace un llamado al docente a establecer normas de convivencia dentro del aula y que éstas deben adscribirse a ciertos criterios básicos , es decir, que las normas sean “claras, explícitas y comunes para todos, que sean adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos, que prevengan y eviten actitudes violentas o descalificatorias y, especialmente, que estimulen a los estudiantes a monitorear su propia conducta” (MINEDUC, 2003, p25). Si se desea generar un buen clima emocional de aula en que todos participen

activamente, en donde exista respeto y confianza por el otro, por sus opiniones, sus sentimientos y en que todos sigan un mismo fin, deben existir normas de convivencia que aseguren de alguna forma que todo lo dicho anteriormente se cumplirá y para eso no sólo se deben establecer las normas, sino que reflexionar en cuanto a ellas periódicamente. Así como existe un Marco que sirve de apoyo al trabajo del docente en el aula, existe también el “Marco para la Buena Dirección”, instrumento que busca “guiar el quehacer educativo y reforzar el liderazgo de los equipos directivos del país” (MINEDUC, 2005, p25) . Este instrumento está dirigido a directores y encargados de la Unidad Técnico Pedagógica, en las escuelas municipales. Al igual que el Marco para la Buena Enseñanza, este Marco para la Buena Dirección está dividido en cuatro ámbitos y éstos últimos en criterios. El ámbito D que lleva por título “Gestión del Clima Organizacional y Convivencia”, tiene por objetivo “relevar el rol del director en la generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes” (MINEDUC, 2005, p11). Podemos decir entonces, que este Marco y puntualmente este dominio, tienen la función de guiar a directores en la generación de un clima de trabajo favorable dentro de la institución educativa y entre todos los estamentos que la componen, con el fin de lograr aprendizajes en los educandos. De la misma forma, dentro del aula, el docente debe hacer algo similar. Así lo señala el cuarto y último de los criterios del dominio B, del Marco para la Buena Enseñanza, que pretende que el docente establezca un ambiente organizado de trabajo y disponga de espacios y recursos en función de los aprendizajes. En un aula en que el docente ha logrado este criterio “hay momentos de relajación, de conversación, de interacción social con los pares y con el profesor” (MINEDUC, 2003, p26). Ambos marcos apuntan en alguno de sus dominios a la generación de climas organizados que favorezcan la convivencia entre las personas que constituyen la institución educacional en sí y entre aquellos que conviven en el aula, donde principalmente

suceden los aprendizajes. Como se ha visto anteriormente, donde existe buena convivencia y relaciones interpersonales, se genera un buen clima emocional y cuando esto sucede en el aula, se da paso a la existencia de un buen clima emocional dentro de ella. Cuando se incluyen las emociones en el aula y se dejan espacios para desarrollar la emocionalidad de los educandos, cuando se fortalecen las relaciones interpersonales dentro de ella, se crea en definitiva un buen clima emocional de aula que no favorecerá tan sólo el desarrollo de competencias emocionales, sino que también favorecerá el rendimiento académico de los educandos “que los alumnos desarrollen competencias emocionales, no se opone al logro académico. Por el contrario, el desarrollo de estas competencias desarrolla la capacidad de resolver problemas cognitivos” (Casassus, 2008, p93). Saffie (2000) habla sobre el papel que los educadores deben desempeñar en la labor de educar emocionalmente y de la autoestima como un factor que influye en el rendimiento escolar. La autoestima dirá la autora, citando a la psicóloga Neva Milicic, “es una visión subjetiva, pero que se relaciona con datos objetivos y con la experiencia exterior” (Saffie, 2000, p32). Por lo que se podría decir que la autoestima no depende sólo de la imagen que una persona tenga de sí misma, sino que en ella influye el cómo me ve el resto y dentro de aquella experiencia exterior se incluye la escuela y las interacciones que un educando tiene con el resto, es decir sus pares y el docente. En este sentido dirá Saffie “el alumno para rendir debe interactuar con su profesor en una comunicación directa, que provoque un clima afectivo y motivador para el aprendizaje” (Saffie, 2000, p23). Todo lo dicho por la autora, de alguna u otra manera, ya ha sido explicitado a través de los instrumentos propuestos por el MINEDUC, por lo que se vuelve a recalcar la importancia de la formación de buenas relaciones interpersonales y de un ambiente que propicie el aprendizaje, que ayude en la autoestima de los educandos y en su rendimiento escolar. Podemos decir entonces, que un buen clima emocional de aula será aquel en que se promueva el desarrollo de las emociones y las buenas relaciones

interpersonales dentro de ella, lo que ayudará y confluirá en el fin principal de la escuela, es decir, en la generación de aprendizajes y por lo tanto en un buen rendimiento escolar. A través de la información que se ha presentado, es posible dar cuenta de la importancia que progresivamente han ido tomando las emociones en el campo de la educación, ya que se consideran un elemento inherente al desarrollo del ser humano. Pero aún cuando con el tiempo se ha ido develando esta importancia, se puede observar que esto no está siendo llevado al espacio principal en que se desarrolla el proceso educativo y en donde suceden los aprendizajes, es decir en el aula. Hace algún tiempo a través de diversos noticieros televisivos y otros espacios comunicativos, se han denunciado casos de violencia escolar o “Bullying”. Esta violencia es ejercida en algunos casos por un grupo de educandos a un solo niño o niña, desde los docentes a sus educandos o viceversa, un educando arremete contra su docente. En el mes de mayo del año 2009 se dio a conocer un caso de dos jóvenes que en una escuela de Antofagasta (Violencia escolar, 2009), se enfrentaron a golpes dentro de su escuela, quedando uno de ellos con la pérdida de una pieza dental debido a un duro golpe que el otro joven le propino en la boca. Respecto a este caso los directivos de la escuela expresaron no tener conocimiento de este hecho de violencia y que la posible sanción que aplicarían a los jóvenes sería la expulsión. En septiembre del año 2010 un joven de 15 años decidió terminar con su vida (Violencia escolar, 2010a), motivado aparentemente por los constantes maltratos que habría sufrido por parte de un inspector de la escuela a la cual asistía. En dicha noticia, se expresa que el MINEDUC habría recibido hasta el mes de octubre de ese año 1.637 denuncias de violencia escolar. En noviembre del año 2010 en Iquique (Violencia escolar, 2010b), un profesor de 65 años denuncia ser agredido física y psicológicamente por uno de sus educandos 13 de 16 años. Debido a las agresiones propinadas por el alumno, el docente debió presentarse en la Mutual de Seguridad para constatar lesiones. También, en el mes de mayo del año 2010, esta vez en la ciudad de Calama, surgió

la noticia de una profesora que agredía a un niño de 12 años que cursaba séptimo año básico (Violencia escolar, 2010c). La profesora habría agredido al niño verbal y físicamente, ya que le propinó una cachetada que lo llevó a constatar lesiones en un hospital de la misma ciudad. En abril del año 2010 una madre denuncia un caso de violencia escolar en la que su hijo de 7 años sufrió graves lesiones (Ahumada, 2010). Ella se encontraba en la escuela asistiendo a una reunión con el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica, con el que habló sobre la última agresión que los compañeros de su hijo le habían dado. Al salir la madre del establecimiento, se encuentra con el hecho de que su hijo habría sufrido un ataque por parte de sus compañeros que lo llevó a estar en el hospital por varios días con lesiones en sus brazos. La madre expresó que el niño “le dijo a su profesora de inglés que era golpeado y ella le pasaba una hoja y un papel para que se tranquilizara. Eso no tiene nombre. Mi hijo quedó prácticamente mutilado de sus bracitos, teniendo siete años y que digan que es un juego de niños... así no juegan los niños. Por lo menos los míos no juegan así”.

Miranda y Andrade (1998), investigan el rendimiento académico, familia y ajuste social en alumnos del Segundo de secundaria de la comunidad de Santiago. Su propósito es determinar si las tres variables afectan la autoestima de los alumnos. Trabajan con una muestra de 200 escolares de ambos sexos y llegan a los resultados siguientes: las tres variables estudiadas (rendimiento, familia y ajuste social) afectan significativamente la autoestima de los alumnos; y la capacidad de expresarse abiertamente afecta significativamente la autoestima social de los alumnos. (p. 4)

Cornejo y Redondo (2001), investigan el clima escolar en aulas de enseñanza media en la región metropolitana de Santiago. El propósito del estudio es describir la percepción que tienen estos jóvenes acerca del clima escolar, y explorar variables con las cuales se le pueda asociar. Se

trabajó en una muestra inicial de 322 alumnos con la escala SES (school environment scale). Es necesario explicar que estos investigadores trabajaron con una adaptación de esta escala, que la establecía en tres factores (Cornejo y Redondo, 2001, p. 17); y, precisamente, una de las conclusiones de la investigación ratifica la estructura de la prueba en tres dimensiones en base al análisis factorial de componente principales y rotación Varimax realizados. Se unen, para el caso de la presente investigación, por esto, las dimensiones imaginativa e interpersonal en una sola. Se concluye, además, que, para los jóvenes chilenos, el peso que tienen los contextos imaginativos interpersonales es notoriamente mayor que el instruccional y regulativo.

Phan, (2008), investiga el entorno del aula con el objetivo de 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. En esta investigación realizada en la comunidad Bogotá sobre una muestra de 298 estudiantes de 12 años 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. (Phan 2008, p. 2)

5. CONCEPTOS BÁSICOS

- **ADOLESCENCIA.-** Etapa del desarrollo caracterizada por el logro de las funciones sexuales, madurez corporal, con correlato de funciones psicológicas particulares. Periodo comprendido entre la pubertad y el comienzo de la edad adulta.
- **CLIMA ESCOLAR.-** Constelación psicológica que prevalece en el ambiente educativo, especialmente en el salón de clases, sea de presión interna o externa, de actitudes y de percepción de los integrantes del aula.
- **CLIMA SOCIAL ESCOLAR.-** Clima que prevalece en el centro donde se imparten enseñanzas de todo tipo, atendiendo especialmente a las relaciones alumno - profesor y profesor - alumno y la estructura organizativa de la clase.
- **IMPLICACIÓN.-** Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.
- **AFILIACIÓN.-** Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.
- **AYUDA.-** Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas)
- **TAREAS.-** Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.
- **COMPETITIVIDAD.-** Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como la dificultad para obtenerlas.
- **ORGANIZACIÓN.-** Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.

- CLARIDAD.- Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de una normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.
- CONTROL.- Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. (se tienen en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas)
- INNOVACIÓN.- Grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.
- RELACIONES.- Evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí.
- AUTORREALIZACIÓN.- Esta segunda dimensión nos permite conocer la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas
- ESTABILIDAD.- Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos; funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.
- CAMBIO.- Evalúa el grado en que existe diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de la clase.
- SOCIOGRAMA.- Procedimiento psicométrico, para evaluar la posición del sujeto en determinado grupo.
- AISLAMIENTO.- Condición del sujeto sin elecciones de aceptación ni rechazo, indicada por el sociograma.
- ACEPTACIÓN.- Condición de aceptación o preferencia de un sujeto, indicada por el sociograma.
- RECHAZO.- Condición de rechazado o evitación de preferencia de un sujeto en un grupo, indicada por el sociograma.

- **GRUPO.-** Conjunto de dos o más personas reunidas por un objetivo común o intereses comunes, puede ser natural o impuesto formalmente.
- **INTERACCIÓN SOCIAL.-** Formas y niveles de relación interpersonal en un determinado grupo. El concepto que se asume, hace referencia a las diversas variedades de relaciones recíprocas entre alumnos, en el aula de clases.

5.1. BASE PSICO PEDAGÓGICA

DIMENSIONES DEL CLIMA EN EL AULA

- COMUNICACIÓN

En un mundo globalizado donde los medios de comunicación han logrado un gran desarrollo, no solamente en la economía, la política y la cultura, sino también en la práctica docente y en lo cotidiano, es urgente reflexionar sobre su influencia y cómo el maestro hace uso de ellos al utilizar el lenguaje verbal y no verbal como componentes de un proceso comunicativo y partir de allí elaborar un diseño didáctico que contemple su conocimiento e implementación para lograr una propuesta de mejora.

Según FRÍAS (2003) afirma que: “La comunicación consiste, básicamente, en la transmisión de un mensaje de una persona o grupo a otro, lo que requiere de la existencia de la voluntad de interacción entre ambas partes, es decir que se cree un proceso de influencia mutua y recíproca, mediante el intercambio de pensamientos, sentimientos y reacciones que se manifiestan a través del feed-back que se establece entre los comunicantes”

A través de la comunicación los seres humanos podemos conocer e interactuar con el mundo, así como transformar la realidad que abarca las relaciones sociales, familiares y escolares que, en cierta medida, regulan nuestra conducta por medio de normas ya establecidas por la sociedad.

- EXPRESIÓN

Sobre el rol que desempeña el lenguaje oral, Antich (1986) plantea: *"La primacía del lenguaje oral radica en la realidad objetiva de su naturaleza como fenómeno social y medio de comunicación verbal por excelencia. De ahí la necesidad de conceder prioridad al establecimiento de los mecanismos de comprensión auditiva y del habla, lo cual significa que primero se presenta la lengua oral y que la lengua escrita se enseña a partir de lo que los alumnos han aprendido oralmente."*

A partir de este planteamiento se puede decir que la expresión oral es el mayor uso del lenguaje y la base de la comunicación, pues provee la fundamentación para el desarrollo de las demás habilidades necesarias para el estudio de un idioma. Los estudiantes deben practicar la lengua inglesa fuera de clases; para que al igual que en su lengua materna puedan ser capaces de expresar sentimientos, reacciones, etc., ante determinadas situaciones.

Según González (2010): "Otros autores concluyen la expresión oral como la habilidad de expresar ideas, sentimientos, necesidades, deseos por medio del lenguaje, con fluidez y precisión, así como la capacidad para comprender los mensajes que reciben de códigos como hablar, leer y escribir para poder comunicarse teniendo en cuenta los mismos".

La expresión oral desarrolla un sistema de habilidades a través de:

- La realización de distintos tipos de descripciones (personas, lugares).
- El establecimiento de comparaciones.
- La realización de narraciones a partir de lo leído, vivido o con el apoyo de medios visuales.
- El ofrecimiento de instrucciones.
- El planteamiento de condiciones imaginándose algo que puede haber sucedido o que sucederá.
- La definición de conceptos.
- La expresión de opiniones, acuerdos o desacuerdos.
- La realización de resúmenes a partir de un texto o de una situación planteada.

Pulido (2005) y González (2010), *“sugieren que al planificar las clases de expresión oral el docente debe considerar las funciones comunicativas de la unidad y su relación con los contenidos precedentes y siguientes; los elementos lingüísticos y socioculturales en función de la comunicación, prestando especial atención a la forma, significado y uso; así como considerar las estrategias de aprendizaje más apropiadas para cada momento”*.

Según estos autores se necesitará además proporcionar a los estudiantes dos niveles complementarios de adiestramiento:

- Practicar en la manipulación de los elementos del lenguaje (patrones fonológicos y gramaticales unidos al vocabulario.)
- Posibilidad de expresar sus criterios por sí solos.

Coincidiendo con González (2010), se logra el uso de la lengua, entre otros factores, en dependencia de la edad, las motivaciones, las aptitudes del aprendizaje y la calidad de la enseñanza.

Entonces, corresponde al docente estar preparado para los problemas que se pueden presentar en el aula cuando se enfrenta al tratamiento de la expresión oral, es decir, buscar las vías para que los alumnos estén motivados y no sientan temor al hablar así como para que exista una compensación en la participación de todos los estudiantes, incitándolos a utilizar lo menos posible la lengua materna dentro del aula, para de este modo lograr una comunicación oral efectiva en la lengua extranjera.

Partiendo de todos los elementos anteriores la autora concluye definiendo la expresión oral como una habilidad compleja, donde se denota la capacidad o destreza que posee un individuo para hablar y expresarse, o sea, para comunicarse con los demás. Expresión oral es saber expresar oralmente ideas con las cuales se propicia la conversación y la retroalimentación entre el emisor y el receptor; en un idioma extranjero exige además, una pronunciación que no interfiera la comprensión del mensaje, y los conocimientos necesarios para desarrollarlas.

- CLARIDAD Y COHERENCIA

A veces no nos resulta sencillo dar a entender lo que queremos decir. Mensajes que para nosotros parecen simples y concretos, pueden causar actitudes indeseadas en nuestros interlocutores por malos entendidos con respecto a frases vagas e inespecíficas. **El uso preciso del lenguaje aporta la claridad necesaria** para que lo que queremos decir sea realmente el mensaje que la otra persona reciba.

Para Byrne D. (1989) *“la expresión oral no se desarrolla de forma aislada en el aula. Si se buscan fuentes para desarrollar el habla,*

aparecen la lectura y la escritura como posibilidades para alcanzar este fin”.

- CONFIANZA

La confianza se puede definir en términos de la relación que se establece entre dos personas y de la vulnerabilidad que una de ellas presenta ante las acciones de la otra. La confianza implica la decisión de no controlar estas acciones, apoyándose para ello en la expectativa que surge del conocimiento del otro. Es un estado psicológico y no un comportamiento. Según Abarca (2004) afirma que: *“Confiar en alguien corresponde a una disposición positiva respecto de las intenciones o comportamientos de otro u otra”*

Mayer (1995). *“La confianza es una apuesta hecha en el presente, hacia el futuro, y fundamentada en el pasado”*

Para Kramer (1999), *“la confianza es producto del riesgo derivado de la incertidumbre con respecto a las intenciones y acciones de otras personas de las cuales se depende*

Para que exista confianza uno de los requisitos es que exista riesgo, es decir, que exista la percepción de que es posible perder. Un segundo requisito indispensable es que exista interdependencia, es decir, que los intereses de una de las partes no puedan ser alcanzados sin contar con la otra. La alteración de cualquiera de estos requisitos (riesgo percibido y relación de interdependencia) hará que la confianza cambie. De esto se deduce que la confianza es un concepto dinámico: varía en el tiempo, se desarrolla, se construye, declina e incluso vuelve a aparecer en relaciones de más largo plazo, pues las relaciones se transforman en el tiempo.

Luhmann (1996) *“señala que la confianza no está interesada en conocer la verdad esencial acerca de un asunto, sino en el éxito en reducir la complejidad.* En este sentido, es una forma de manejarse con la complejidad en una sociedad que aumenta en ella. Confiar permite reducir la complejidad social, simplificando la vida por medio de la aceptación del riesgo.

La confianza debe ser enseñada y aprendida, es una destreza emocional que requiere juicio, atención vigilante, acción consciente; envuelve todos los intrincados aspectos de las relaciones humanas

- LIBERTAD

Uno de los valores más trascendentales del ser humano es la libertad. Aristóteles conceptualizó la libertad como la tendencia natural del hombre que lo conduce a ser feliz. En virtud de esta definición la libertad está en relación con la autonomía que aunque lleva limitaciones de representación ético constituye la concepción de actuar dentro de un código moral, para la cual el hombre ha de tener plena conciencia o razón de internalizar este valor pero en el margen que establece la ciudadanía sentido político conforme a la ley del Estado. De acuerdo a esta consideración, la persona se cree ser libre cuando realiza acciones ligadas a la seguridad que le permite su pensamiento, donde asumiendo los principios éticos, sabe que es libre. Esto hecho mediante la representación de acciones libres y voluntarias que no son producto de coacción, ni de ignorancia y su conceptualización va ligado a la razón de libertad.

5.1.1 ORGANIZACIÓN EN EL AULA

- ORDEN Y JERARQUÍA

Dentro del análisis de la organización como ciencia, con unas características propias, creemos que es bastante lógico enmarcar a la escuela como organización, aunque reconocemos con March, que la organización de centros educativos puede considerarse desde posturas empresariales como parásito organizativo, por su tendencia a tomar prestadas teorías y prácticas de otras ciencias, aunque es obvio que las organizaciones educativas no son sino un tipo específico de organización.

Muñoz y Román, Parece bastante lógico, pues, que, si organización es una “unidad social creada con la intención de alcanzar unas metas específicas”

Parejo A. (1998) *“La jerarquía es un principio de organización que determina una ordenación específica de diversos órganos con idéntica competencia material dentro de una organización. Ello produce relaciones orgánicas de subordinación y dependencia”*

Por ello cabe una primera aproximación a su definición: Jerarquía es poner función jerárquica en el ejercicio del poder. Fue creada en el ámbito civil por el derecho público francés e italiano si bien con distintas proyecciones.

Según Frondiz (1993). *“Los valores están, además, ordenados jerárquicamente, esto es, hay valores inferiores y superiores. Los valores se dan en su orden jerárquico o tabla de valores. La preferencia revela ese orden jerárquico; al enfrentarse a dos valores, el hombre prefiere comúnmente el superior, aunque a veces elija el inferior por razones circunstanciales... Es una característica de los valores estar ordenados jerárquicamente. No es fácil, sin embargo, señalar los criterios que se deben usar para determinar tal jerarquía”.*

En ambos casos se destaca el ordenamiento que tienen los valores. En el primer criterio se afirma que esto obedece a la herencia cultural de la sociedad. En el segundo caso el autor considera que no es fácil determinar los criterios que permiten considerar la importancia de determinados valores sobre otros.

Evidentemente, la jerarquización de valores a nivel social depende de muchos factores: de los intereses de los grupos dominantes, de las necesidades sociales, de las tradiciones, los intereses de los grupos e individuos, etc.

Fabelo considera que la jerarquía de un valor depende de tres factores fundamentales:

- Grado de objetividad que posee.
- Nivel de socialización que alcance.
- Función que desempeña en la dinámica social.

En el primer caso, el autor citado considera que el valor de un sujeto crece en importancia mientras más se corresponda con los valores objetivos del sistema social, con sus demandas de progreso. A esto se puede agregar que en la escala subjetiva está en dependencia de la forma en que se adecue a sus necesidades e intereses.

El nivel de socialización se manifiesta en la medida en que un valor es compartido cada vez más por un mayor número de personas debido a que refleja intereses de un número cada vez más creciente de personas. Por ejemplo, la lucha contra las injusticias, las guerras, y las hambrunas, la ausencia de servicios de salud y educación para millones de seres humanos, convierte la solidaridad en un valor jerarquizado.

La individualidad humana se expresa en una personalidad determinada que se desarrolla en una compleja relación. Por un lado, se destacan sus capacidades, motivaciones e ideales, y por otro, las normas, códigos, preceptos y deberes instituidos. De esta contradictoria relación, que puede llegar a ser conflictual, saldrá la escala subjetiva con que la individualidad establecerá la jerarquía de valores por la que regirá su conducta, por lo que es importante que exista una correspondencia en la existencia objetiva y subjetiva del valor y de esta manera puedan convertirse en reguladores de la actuación del sujeto.

Es evidente la importancia que tienen las cuestiones relacionadas con la jerarquización de los valores en el ámbito de la institución escolar en todos sus niveles, ya que permite orientar el trabajo educativo y en general de formación de la personalidad en cada etapa del desarrollo del estudiante en concordancia con los intereses prioritarios de la sociedad.

- COORDINACIÓN

La coordinación es una capacidad motriz tan amplia que admite una gran pluralidad de conceptos. Entre diversos autores que han definido la coordinación, vamos a destacar a:

Castañer y Camerino (1991): *“Un movimiento es coordinado cuando se ajusta a los criterios de precisión, eficacia, economía y armonía”*.
Álvarez del Villar (recogido en Contreras, 1998): *“la coordinación es la capacidad neuromuscular de ajustar con precisión lo querido y pensado de acuerdo con la imagen fijada por la inteligencia motriz a la necesidad del movimiento”*.

Jiménez y Jiménez (2002): *“Es aquella capacidad del cuerpo para aunar el trabajo de diversos músculos, con la intención de realizar unas determinadas acciones”*

Tipos de coordinación. Clasificación

Tras realizar un análisis de varias propuestas de autores como Le Boulch (1997), Gutiérrez (1991), Contreras (1998), Escobar (2004), vamos a concretar una clasificación general sobre la Coordinación, en función de dos aspectos importantes:

A. En función de si interviene el cuerpo en su totalidad, en la acción motriz o una parte determinada, podemos observar dos grandes tendencias:

Coordinación Dinámica general: es el buen funcionamiento existente entre el S.N.C. y la musculatura esquelética en movimiento. Se caracteriza porque hay una gran participación muscular.
Coordinación Óculo-Segmentaria: es el lazo entre el campo visual y la motricidad fina de cualquier segmento del cuerpo. Puede ser óculo-manual y óculo-pédica.

B. En función de la relación muscular, bien sea interna o externa, la coordinación puede ser:

Coordinación Intermuscular (externa): referida a la participación adecuada de todos los músculos que se encuentran involucrados en el movimiento.

Coordinación Intramuscular (interna): es la capacidad del propio músculo para contraerse eficazmente.

Factores que intervienen en la coordinación

La coordinación va a influir de forma decisiva sobre la velocidad y la calidad de los procesos de aprendizajes de destrezas y técnicas específicas, que más tarde harán su aparición en el mundo escolar. Es por ello que la coordinación es una cualidad neuromuscular íntimamente ligada con el aprendizaje y que está determinada, sobre todo, por factores genéticos.

A continuación, vamos a señalar aquellos factores que determinan la coordinación:

- La velocidad de ejecución.
- Los cambios de dirección y sentido.
- El grado de entrenamiento.
- La altura del centro de gravedad.
- La duración del ejercicio.
- Las cualidades psíquicas del individuo.
- Nivel de condición física.
- La elasticidad de músculos, tendones y ligamentos.
- Tamaño de los objetos (si son utilizados).
- La herencia.
- La edad.
- El grado de fatiga.
- La tensión nerviosa.

- OBJETIVO O META

Compartir una identidad común, guías de acción bien definidas y resultados medibles; los líderes facilitan y apoyan directamente los esfuerzos del equipo; los integrantes del equipo se hacen responsables conjuntamente del cumplimiento de los objetivos; interdependencia y cooperación entre todos los miembros del

equipo; los integrantes del equipo conocen su rol y cómo se relaciona éste al de los demás y al objetivo común; las personas que integran un equipo de trabajo utilizan procesos de toma de decisiones que facilitan el cumplimiento de la tarea común, y los equipos se integran con personas que tienen distintos antecedentes y experiencias de trabajo.

La escuela tiene que ofrecer las siguientes condiciones para facilitar la integración de un equipo de trabajo: objetivo claro y medible que pueda lograrse mejor con un esfuerzo de trabajo en equipo; una cultura de apoyo al trabajo en equipo; asignación de tiempo suficiente para entrenamiento, debate, discusión y la utilización de diferentes técnicas de solución de problemas.

Un equipo de trabajo funciona en una atmósfera de respeto mutuo, en donde sus miembros se identifican entre sí y con el equipo. Además desarrollan mecanismos para trabajar unidos y en forma interdependiente, reconociendo y utilizando los conocimientos y habilidades de los demás para alcanzar los objetivos establecidos

- RESPONSABILIDAD

Es necesario partir que *no es lo mismo ser responsable que obediente*, por ejemplo hay educadores que constantemente dan órdenes a los jóvenes para que realicen una determinada tarea o impensadamente una determinada conducta: *“al llegar debes sacar tu cuaderno de tu mochila...”*. Para determinar si el joven es **responsable** la palabra clave no es la repetición de las acciones que debe realizar en el aula, ya que el joven por su naturaleza, en el caso anterior nos da a conocer que es obediente. Por ello la referirnos a responsabilidad es cuando el joven sin que se le repita

una y otra vez la acción a seguir, se comporta adecuadamente, un joven es responsable si:

- Realiza sus tareas en el hogar y el colegio sin que haya que recordárselo en todo momento.
- Puede razonar lo que hace.
- No echa la culpa a los demás sistemáticamente.
- Es capaz de escoger entre diferentes alternativas.
- Puede jugar y trabajar a solas sin angustias.
- Puede tomar decisiones que difieren de las que otros niños toman en el grupo en que se mueven.
- Respeta y reconoce los límites impuestos por los padres y profesores sin discusiones inútiles.
- Puede concentrar su atención en tareas complicadas (según su edad) durante cierto tiempo sin llegar a situaciones de frustración.
- Lleva a cabo lo que dice que va a hacer.
- Reconoce sus errores y trata de corregirlos sin armar un lío.

5.1.2. TOLERANCIA Y EMPATÍA EN EL AULA

- ACEPTACIÓN Y APROBACIÓN

Durante el periodo adolescente las relaciones sociales y de amistad con los iguales adquieren una importancia extraordinaria para los propios adolescentes. Uno de los escenarios donde se establecen estas relaciones es el escolar. Pero es también en este contexto donde se experimenta el rechazo de estos compañeros; una situación con consecuencias sumamente negativas para el adolescente que, además, persisten en el tiempo.

El rechazo entre iguales en la escuela, también denominado rechazo escolar, hace referencia al grado en que un alumno desagrada a una gran mayoría de compañeros de clase y es elegido como amigo por una escasa proporción de alumnos. Todos podemos evocar a aquellos compañeros de clase que no eran elegidos por los compañeros para realizar actividades, que por una razón u otra no encontraban un grupo de amigos, en definitiva, los “marginados” de la clase. Incluso es posible que alguno de nosotros haya tenido la vivencia de sentirse rechazado o marginado por sus compañeros.

Además, es muy probable que si intentamos recordar a estos compañeros, o a nosotros mismos, observemos que estos alumnos fueron rechazados en más de un curso académico. En efecto, una de las características del rechazo escolar es su consistencia en el tiempo. Según Malik y Furman (1993) el 45% de los rechazados permanecen en esta circunstancia un año después incluso cuando estos adolescentes se introducen en nuevos grupos (Cava, 1998), lo cual provoca que las consecuencias derivadas de esta situación también tiendan a cronificarse y a agravarse en el tiempo.

La aceptación social influye en la motivación de logro académico y en la participación en las actividades de aprendizaje. Así, se ha constatado que los alumnos que presentan más problemas de rechazo son calificados como menos hábiles intelectualmente y tienen mayores problemas de atención y de conducta que aquellos que tienen relaciones positivas con sus iguales (Woodward y Fergusson, 1999). Por tanto, el hecho de tener amigos y un grupo de iguales que ofrezca apoyo es especialmente importante para comprender la motivación hacia el logro durante los años escolares en esta etapa, ya que en este período conseguir un sentimiento de

pertenencia y una identidad grupal es de una importancia fundamental.

Las habilidades autorreguladoras, como la conducta independiente, la autoconfianza, el control de los impulsos al interactuar con los iguales, las conductas cooperativas y de ayuda, así como la conducta socialmente competente, se vinculan tanto con el estatus sociométrico popular, como con el éxito académico.

El grado de coincidencia entre la percepción de los alumnos y la del profesor suele ser elevado, de modo que generalmente, profesores y alumnos suelen evaluar negativamente a los mismos alumnos. Este hecho subraya el paralelismo existente entre la calidad de la relación de los estudiantes con los iguales y con el profesor. Dicha relación puede resultar importante para comprender el ajuste académico, puesto que los chicos que son rechazados por sus iguales tienden a recibir menos ayuda y más críticas del profesor y son considerados menos cooperadores que sus compañeros.

- APERTURA

En los últimos años se constata, en la mayoría de los países occidentales, una creciente sensibilidad por la reestructuración del sistema educativo y por la búsqueda de nuevas fórmulas para garantizar la formación efectiva y de calidad de los ciudadanos del futuro. Constatada la incapacidad de la escuela tradicional para dar respuestas, por sí sola, a los retos que plantea la educación del futuro, empiezan a ser cada vez más conocidas las propuestas que apuestan por la apertura del sistema educativo a la comunidad local y por con agentes e instituciones de la comunidad. La proclamación de 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, pretende reforzar el ya existente debate sobre los

derroteros por los que deberá transitar la enseñanza europea del futuro y ha dado lugar a una interesante discusión sobre las formas en que debiera materializarse la educación para la ciudadanía en los diversos países.

La apertura de los centros educativos al entorno en el que, entre otros recursos, reside la potencialidad formativa del voluntariado es una oportunidad que puede enriquecer el proceso educativo. Las experiencias de voluntariado contribuyen, entre otras, a la configuración de una concepción más rica del medio educativo, que permite la participación de las diversas organizaciones que componen la sociedad civil y sus agentes. Esto nos obliga a considerar la importancia educativa de la comunidad social en la que se integra el centro escolar y a valorar las influencias educativas procedentes de ella. En definitiva, parece importante abrir las puertas y ventanas de la institución escolar al entorno social. Con esta forma de entender el proceso educativo se da, en cierto modo, un cambio de paradigma que se abre a otras posibilidades educativas provenientes del entorno próximo a la escuela y permite dar a conocer a sus alumnos una realidad más amplia que supera la actividad cotidiana que tiene lugar dentro de los muros del recinto escolar. El reto reside en encontrar los modos de aprovechar las posibilidades y recursos que se encuentran en el aula para acercarse a realidades diferentes y encontrar formas de participar en su mejora o desarrollo. Se trata en definitiva de buscar herramientas para favorecer que el proceso de enseñanza aprendizaje se vea enriquecido con otras actividades que puedan desarrollarse en colaboración con otros agentes de la comunidad local.

Como mantiene con la incorporación de las actuaciones de servicio voluntario a la comunidad, en el contexto escolar se persigue «algo más que cubrir un tiempo y un espacio determinados». Supone abrir

las vías de encuentro entre la educación formal y la no formal y tratar de ayudar a que la comunidad local cobre el protagonismo en la resolución de sus propios conflictos y a que los centros educativos se abran al barrio, a la comunidad o al pueblo, en definitiva, a la vida. De este modo se asume la respuesta a las necesidades del entorno como responsabilidad compartida, sin olvidar, claro está, la necesidad de garantizar la mejor oferta educativa posible a los alumnos

El contexto escolar, teniendo por finalidad la formación integral de los alumnos y la ayuda a las personas para vivir responsablemente en la sociedad, se convierte en ámbito privilegiado para el aprendizaje de la ciudadanía y la participación social que es importante insistir en ello no se consigue únicamente a través de la transmisión de conocimientos teóricos y técnicos sobre el significado de la solidaridad, la gratuidad o la benevolencia, ni tampoco con la labor aislada y puntual que puedan llevar a cabo los profesionales de la educación. En la actualidad, «distintas instancias reclaman una concepción más dinámica, activa y comprometida de la ciudadanía y, en consecuencia, una manera de afrontar la educación para la ciudadanía más práctica que teórica, más significativa que memorística, más responsable y comprometida con la transformación social que transmisora de información». Es necesaria la coordinación entre los diferentes agentes e instituciones educativas y la elaboración de proyectos de formación integral. Lo importante es crear en los centros educativos la necesidad de potenciar «ámbitos de encuentro» y comunidades de ayuda mutua para que ya desde edades tempranas los alumnos se vayan sensibilizando sobre la necesidad de la participación en la comunidad. Como se recoge en el Informe Delors (1996), no se trata

sólo de «aprender a conocer», sino también de «aprender a hacer», «aprender a convivir» y «aprender a ser».

- PERCEPCIÓN

El alumno, como parte fundamental del proceso educativo, posee una serie de expectativas, intereses, motivaciones o creencias sobre la institución escolar que deben tenerse en cuenta como elementos mediadores en el desarrollo de la tarea educativa.

Desde un punto de vista cognoscitivo, indagar sobre las experiencias que los escolares viven diariamente en la escuela es realmente más complejo y enriquecedor que el simple hecho de plantearles la pregunta convencional de si les gusta o no la escuela. Es decir, lo que aporta verdadera información sobre la percepción que los estudiantes tienen sobre su experiencia escolar no son los sentimientos extremos (agrado desagrado) que, en un momento determinado, pueda experimentar un grupo reducido de ellos hacia ésta sino las vivencias que, de forma abierta, expresan la mayoría acerca de su vida escolar. Así se verifica en un estudio llevado a cabo por H. Gannaway (1979) en el que pretendía averiguar cómo se comprendía la escuela desde el punto de vista de los estudiantes.

La percepción que el alumnado posee de la institución escolar va a influir de forma directa e indirecta en aspectos significativos de la vida escolar del estudiante como son su rendimiento académico, integración escolar, relaciones sociales y, en general, en su socialización. Problemas como el fracaso escolar, la dificultad comunicativa en la relación educativa o la desadaptación escolar pueden esconder entre las causas que lo provocan una imagen negativa del profesorado, de los compañeros, de sí mismos y, en general, de la propia institución escolar.

Como señalan A. López, J. Marqués, y A. Martínez (1985), uno de los motivos que acompañan al *fracaso escolar* de los estudiantes es la *imagen negativa que éstos tienen de la escuela*. En concreto, la percepción negativa de la institución se relaciona directamente con el *papel que los docentes juegan en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Los alumnos, por su experiencia y por la representación social que le han transmitido, tienen muy claro cómo debe ser un profesor competente en su profesión y que, ante todo, favorezca el aprendizaje. Según ellos, un profesor debe: respetar, aceptar y atender al alumno; proponer metas gratificantes así como contenidos significantes; o crear un clima que facilite las relaciones personales. En la medida en que sus profesores no reúnen las características del “buen docente”, los estudiantes consideran que éstos también son responsables de su situación de fracaso. Esta situación provoca en el día a día un ambiente escolar de incomunicación, incomprensión, aburrimiento y desarraigo, que inevitablemente incidirá en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante el proceso de aprendizaje, el intercambio de información cognitiva y afectiva entre docentes y discentes va a constituir la base principal para elevar la calidad de dicho proceso. Es decir, tanto la representación que los profesores realizan de sus alumnos como la percepción que estos alumnos se construyen de sí mismos pueden influir en las relaciones comunicativas que se desarrollan en el entorno escolar. Detrás de una dificultad comunicativa en la relación educativa puede haber una percepción negativa del otro y/o de sí mismo y representaciones sociales no ajustadas a la realidad. En este sentido, V. Unamuno (2003) sugiere que uno de los elementos que explican el *fracaso comunicativo en la relación educativa entre profesores y alumnos inmigrantes tiene que ver con las representaciones y percepciones que ambos colectivos se construyen*. El hecho de percibir los docentes a este tipo de alumnos

culturalmente diferentes como “marginados” de la norma social y lingüística conduce a una falta de comunicación y entendimiento entre ambas partes ya que, de una parte, se limitan posibles vías de exploración de las identidades y relaciones socioculturales con el alumnado, y de otra, se llevan a cabo acciones por parte del profesorado que reproducen la marginación y, por tanto, el fracaso escolar.

- VALORACIÓN

La palabra Valoración viene de la antigua palabra Francesa "assesser", que significa acompañar como juez asistente o guía. Valorar es el proceso de recopilar información sobre los logros del alumno y sobre su desempeño. La información para la Valoración nos proporciona la base para tomar buenas decisiones con respecto al aprendizaje y la enseñanza.

Dicho de manera sencilla, "valorar" proporciona retroalimentación sobre el aprendizaje del alumno para promover en éste, un desarrollo mayor. Un programa de Valoración balanceado incluye una variedad de estrategias de valoración que se adecuen a los productos específicos del estudiante.

Planear para valorar es una parte esencial de la instrucción. La valoración que se realiza en el salón de clase se refiere a todas las actividades que se llevan a cabo en este y que posibilitan al estudiante demostrar que es lo que entiende, sabe y puede hacer.

Un buen instrumento de valoración puede convertirse en una experiencia de aprendizaje. Pero más concretamente, es altamente deseable que la valoración ocurra cuando los estudiantes estén

trabajando en problemas, proyectos o productos que:

- Realmente los comprometan
- Mantengan su interés, y
- Los motive a realizar un buen desempeño.

Este tipo de ejercicios pueden no ser tan fáciles de diseñar como las respuestas a una pregunta de selección múltiple, pero es muchísimo más probable que generen o promuevan la manifestación de un repertorio completo de habilidades en el estudiante y produzcan información valiosa para aconsejarlos posteriormente y para poderlos incluir dentro de un rango, esto es asignarles un puesto determinado dentro del grupo de una clase.

La investigación en educación muestra la importancia que tiene la valoración, en las clases de aprendizaje activo (centrada en los alumnos), para construir la confianza del estudiante y aumentar su éxito escolar. En la provincia de Alberta (Canadá) con base en esos hallazgos, Davies (2000) y Khattri, Kane y Reeve (1995) realizaron una recopilación de estudios y la presentaron en un resumen, en el que demuestran el impacto en el logro de objetivos por parte de los estudiantes, producido por la valoración realizada en ese tipo de ambientes de aprendizaje.

- Cuando los estudiantes participan en su propia valoración y evaluación, se ven en la necesidad de reflexionar sobre su aprendizaje y articular lo que han comprendido, esto les ayuda a aprender.
- La auto-evaluación (auto-valoración) promueve que los estudiantes escojan cual será el siguiente punto focal de su aprendizaje. Cuando los estudiantes pueden tomar decisiones y elegir la forma de abordar

su aprendizaje, los logros aumentan; cuando la elección está ausente, los logros disminuyen.

- Cuando los estudiantes participan de su propia valoración, sus errores se convierten en retroalimentación que pueden utilizar más adelante, para efectuar ajustes en lo que están haciendo. Cuando otros identifican los errores de los estudiantes, y la retroalimentación se limita a notas expresadas en números o letras, los estudiantes tienen menos probabilidades de saber lo que deben cambiar y hacer de manera diferente, la próxima vez.
- Posibilitar que los estudiantes participen en su valoración y aumentar la cantidad de retroalimentación detallada, al tiempo que se reduce la retroalimentación evaluativa, aumenta el aprendizaje de los alumnos. Aunque todos los estudiantes muestran progresos significativos, son en general, los estudiantes con menores logros los que muestran los mayores incrementos.
- La valoración de desempeño proporciona los medios para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, pero esto únicamente se da, cuando los maestros reciben suficiente capacitación y apoyo.

5.1.3. LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA

- AUTONOMÍA

La llamada «autonomía» ha sido un concepto central entre los teóricos de la educación para adultos durante dos décadas. Más recientemente, ha empezado a atraer la atención del sector escolar, y todas las señales muestran que «autonomía» está en el proceso de obtener el estatus de palabra pronunciada en susurros, del que los términos «comunicativo» y «auténtico» disfrutaron por tantos años.

La presente comunicación tiene el propósito de investigar qué queremos decir con «autonomía», preguntándonos primero qué yace detrás de esta palabra engañosamente simple, y después empezando a concretar situaciones específicas de aprendizaje; cada teoría es inútil si no conduce a la práctica, pero del mismo modo, la práctica es fortuita y está desorientada si no puede ir sistemáticamente relacionada con una posición teórica.

El concepto del alumno autónomo tiene varias fuentes y un amplio abanico de implicaciones; por esto no puede ser satisfactoriamente definido en un par de párrafos. Por ello prefiero empezar por aclarar lo que no es la autonomía.

Al igual que cualquier otra idea poderosa, el concepto del alumno autónomo levanta fuertes hostilidades en algunos sectores. Sin embargo, muy a menudo parece ser que esta hostilidad está basada en una u otra noción falsa acerca de lo que es la autonomía y lo que entraña. Tal vez, el concepto erróneo más extendido, es aquél en que la autonomía es sinónimo de autodidactismo y autoaprendizaje, esencialmente la cuestión de decidir aprender sin un profesor.

Otra presunción errónea es que en el contexto del aula el alumno autónomo requiere que el profesor abandone toda iniciativa y control. Esta presunción se basa en la creencia de que los alumnos autónomos hacen que el profesor no sea necesario y que toda intervención por parte del profesor puede destrozar cualquier grado de autonomía que el alumno hubiese podido adquirir.

Otro concepto erróneo que surge en relación al aprendizaje en las aulas es que la autonomía es algo que los profesores aplican a sus alumnos; en otras palabras, que es una nueva metodología.

El cuarto concepto erróneo es que la autonomía es un comportamiento fácil de describir e identificar. La verdad es que el

comportamiento autónomo de un alumno puede adoptar muchas formas diferentes, dependiendo de su edad, del grado de progresos hechos en sus estudios, de lo que piensa que han de ser sus necesidades de aprendizaje etc. En otras palabras, la autonomía se puede manifestar de muchas maneras diferentes.

En quinto lugar, y estrechamente relacionado con nuestro cuarto concepto erróneo, está la idea de que la autonomía es un estado uniformemente alcanzado por algunos alumnos. Esto podría ser visto como un alarde por parte del profesor proclamando que todos sus alumnos son autónomos, lo que parece colocarlos por encima de los demás estudiantes, más corrientes. El hecho es que un alumno que muestra un alto nivel de autonomía en un área determinada, puede, muy bien, no ser autónomo en otra.

El concepto de la autonomía quiere subrayar la posibilidad de aprender un idioma extranjero u otro curso de modo autónomo, al hacer tomar conciencia a cada alumno de sus propios recursos y estrategias de aprendizaje subyacentes e intrínsecos y por lo general «dormidos» o, incluso, bloqueados por las experiencias, a veces negativas, durante el período escolar. El propio hecho de que la competencia de autonomía de cada alumno esté «dormida» o mal desarrollada, sería ya motivo suficiente para promover activamente la autonomía del alumno, intentando ayudarle para que encuentre su propio estilo de aprender.

Además, la promoción de la autonomía en el aprendizaje encuentra su justificación también en las mutaciones sociales del último decenio, en las nuevas necesidades formuladas desde el mundo del trabajo y de la economía para adaptar la formación de los adultos a las exigencias progresivas del marco social y profesional. «Life long learning», «education permanent», «formación permanente», son los postulados conocidos.

- IDENTIDAD

Se tomó como punto de partida la perspectiva de Hall (2003, p.20) quien define a la identidad como “el punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan interpelarnos, hablarnos, o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse (...) De este modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que construyen las prácticas discursivas.

Son el resultado de una articulación o encadenamiento exitoso del sujeto en el flujo del discurso, una intersección”. Así, para el mismo autor, el análisis del de la identidad debería basarse en “una descripción de los efectos de sutura, la efectuación del enlace del sujeto con estructuras de sentido”. Estas estructuras de sentido e interpelaciones no son aleatorias, las instituciones, tratan de “hacer sujetos” de determinada manera, pero no son naturales ni esenciales; por el contrario, son contingentes. No construyen sujetos como “moldes de yeso”.

Es el sujeto mismo quien lo hace a partir de estas, desde una autonomía relativa.

La identidad escolar tiene una especificidad. Lo escolar implica interpelaciones y acciones que tienen que ver con la enseñanza, en dispositivos complejos que son sistemas educativos organizados. El concepto de dispositivo, de raíz foucaultiana resultó relevante para concebir “aquellas cosas” que las escuelas hacen para formar sujetos-alumnos de determinada manera. Siguiendo esta línea de

razonamiento, se tomaron los conceptos de dispositivo pedagógico, discurso pedagógico y teorías de la instrucción (Bernstein, 2001).

Por último, se consideraron un conjunto de trabajos que, con un nivel de teorización más cercana a lo empírico, permitían asir los aspectos didácticos de “la identidad escolar”: una construcción que implica formas de enseñar y un hacer. Por ello se utilizó el concepto de “oficio de alumno”. Junto a otros trabajos de corte más ligado a la didáctica, se construyeron dos tipologías:

“pedagogías tradicionales” y “activas”, las cuales permitieron clasificar (de un modo no estático) las actividades escolares, necesario en el análisis.

- CONDUCTA

Conjunto de acciones de las que tenemos que responder justificándolas responsablemente ser moral o tener una conducta moral significa no solo evitar el mal, sino también hacer el bien para ello en ocasiones es necesario tener el valor de enfrentarnos al código moral de nuestro entorno cultural el ser humano decide lo que tiene que hacer en cada situación la acción de ser libre y responsable significa que desde nuestra inteligencia respondemos a los estímulos con conductas que elegimos según nuestros criterios y escala de valores responsabilidad trata de construirnos nuestra vida y ser libres los seres humanos por ser libres somos y seríamos irresponsables si no fuéramos capaces de vencer el egoísmo la pereza. **Piaget** se basó en dos aspectos del razonamiento moral para formular sus teorías el respeto por las reglas y la idea de justicia de los niños. Con base en las respuestas que los niños daban a sus preguntas, estableció varias etapas de desarrollo moral.

Esta forma de entender el proceso moral se conoce como teoría cognitiva y evolutiva, y de manera simple busca entender la moralidad de adentro hacia afuera, como entendimiento del sujeto que luego se expresa en sus actitudes, que para entender la moralidad del sujeto no solo es necesario ahondar en su discurso y principio que regía muchas de las investigaciones de lo moral en su época sino que era esencial su estructura cognitiva, la lógica y los patrones de pensamiento que rigen el entendimiento moral básico del individuo. Está por encima de lo físico lo moral es todo lo que se somete a todo valor. Inmoral se opone a todo valor Hegel ha distinguido dos Moralidades considero que la buena voluntad subjetiva es insuficiente es menester que la buena voluntad no se pierda en si misma o si se quiere no tenga simplemente la conciencia de que aspira el bien como el cumplimiento del deber subjetivo es abstracto.

Para que llegue a ser concreto es preciso que se integre a la obediencia de la ley moral objetivo que se manifiesta moralmente objetiva a través de las normas, leyes y costumbres de la sociedad para lograrlo es importante para la convivencia en el planeta, el que predominen conductas del ser humano orientadas hacia tendencias más convenientes para desarrollo de la vida individual y social. Y la tendencia se impone al individuo con carácter habitual y permanente para que vaya aprendiendo a calificar sus propias acciones, constituyendo así el llamado sentido moral de los individuos. **Kohlberg** descubrió que el razonamiento moral parece evolucionar y complicarse progresivamente a lo largo de la adolescencia y hasta la edad adulta joven, ya que depende del desarrollo de ciertas capacidades cognitivas que evolucionan según una secuencia invariable de tres niveles, cada uno de ellos compuesto de dos etapas morales distintas.

Cada etapa refleja un método de razonamiento frente al planteamiento de dilemas morales afirmaba que a pesar del vínculo estrecho entre desarrollo moral y desarrollo cognitivo, el crecimiento de este último no era suficiente para garantizar el desarrollo moral la mayoría de los adultos nunca llegarían a pasar de la etapa del desarrollo moral. Ser moral implica la razón que permite reconocer qué es la moralidad como quiénes son o no son sujetos morales y qué actos son en sí mismos morales o inmorales siendo la moralidad una virtud de la conciencia la razonabilidad es fundamental para ejercerla o no la bondad moral implica no sólo el sentimiento apropiado con que se ejecuta la acción la claridad lógica de la conciencia que fundamenta dicho sentimiento. Para exigir bondad moral es necesario establecer conciencia moral lo cual requiere esforzarse por desarrollar y procurar la conciencia moral que todo ser racional puede cometer tanto faltas lógicas como faltas morales esto implica reconocer que toda falta moral o ética es en el fondo una falta lógica pero que no inversamente toda falta lógica no es una falta ética o moral ya que sólo lo es cuando se quebranta la buena intención de manera consciente o semiconsciente.

- INTEGRIDAD

Se habla de integración escolar de chicos con necesidades educativas especiales (NEE) en relación a la incorporación de estos alumnos a las escuelas “comunes” en las que puedan compartir con otros niños que no necesariamente presenten alguna dificultad en relación al aprendizaje.

La idea de la integración escolar se basa en el paradigma de que es más productivo para todos un grupo heterogéneo que uno – supuestamente- homogéneo y que con la inclusión en el aula de chicos con NEE se benefician tanto unos como otros.

Lo más común es que en una escuela los chicos tengan una serie de necesidades educativas comunes y que algunos tengan alguna necesidad individual que el docente del grado resolverá con una explicación en el recreo o una ejercitación extra. En el caso de los niños con NEE, hace falta incorporar la figura del “maestro integrador”, un adulto especializado que disponga de los recursos que el maestro común, no maneja y que pueda acompañar al niño en el aprendizaje de los contenidos y en el aprendizaje de los vínculos.

Por lo general, los chicos con NEE trabajan con un currículo adecuado a sus posibilidades que se redacta en equipo, entre el maestro del grado, el docente integrador y los distintos especialistas que estén atendiendo al alumno.

Pero una integración escolar no está completa si sólo se da con la presencia del niño en el grupo, cumpliendo con las actividades del grado –adaptadas o no-, sino que requiere un trabajo de maestros, directivos y especialistas para que esa integración se dé también a nivel social, dentro y fuera de la escuela: es esperable que el niño integrado sea invitado a los cumpleaños y salga de excursión con sus compañeros, siempre y cuando su situación particular se lo permita.

En el momento de decidir una integración escolar hay que tener en cuenta que todos los colegios tienen la obligación de recibir a los alumnos con capacidades diferentes que deseen inscribirse, aunque como padres no se puede dejar de reconocer que no es lo mismo llevar a un hijo a una escuela que lo aceptó “porque estaba obligada” que a otra que se comprometió en un proyecto de trabajo y acompañamiento de ese chico.

Los maestros deberán trabajar, así, con el niño integrado y su familia y con el grupo de pares y de padres, para que el vínculo resulte positivo para ambas partes: la capacidad de reconocer y aprender a convivir con las diferencias, la solidaridad y la tolerancia son algunos de los valores que se ponen en juego en ese momento y que se trabajan a largo plazo, porque la experiencia de compartir desde pequeños con compañeros con distintas necesidades produce adultos que se relacionan de otra manera con las personas que tienen necesidades especiales.

5.2. BASE PEDAGÓGICA

CONCEPTO DE RENDIMIENTO ESCOLAR

Como se observó en el capítulo anterior, la evaluación tiene muchos campos de aplicación, indudablemente el más importante, es el de la evaluación de los sujetos de la educación y dentro de este campo, la evaluación del estudiante o sea, la evaluación del rendimiento escolar.

El rendimiento escolar es el resultado del proceso educativo que expresa los cambios que se han producido en el alumno, en relación con los objetivos previstos. Estos cambios no solo se refieren al aspecto cognoscitivo, sino que involucran al conjunto de hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, ideales, intereses, inquietudes, realizaciones, etc., que el alumno debe adquirir. Es decir, el rendimiento escolar no solo se refiere a la cantidad y calidad de conocimientos adquiridos por el alumno en la escuela, sino a todas las manifestaciones de su vida.

El rendimiento escolar, resume la influencia de todos los factores que concurren en el proceso, enseñanza – aprendizaje:

Alumno, profesor, objetivo, contenido, metodología, recursos didácticos, sistema de evaluación, infraestructura, mobiliario, hogar, sociedad, etc., que de una u otra manera influyen para lograr o no lograr los objetivos programados. Sin embargo, los factores más importantes son el binomio humano: alumno y maestro. La función del alumno es aprender activa y creadoramente para lograr el desarrollo integral de su personalidad. La función del maestro es estimular, planificar, dirigir y evaluar a los alumnos para que logren los objetivos programados, es decir, para formarlos o educarlos. No olvidemos que, de todas las victorias humanas les toca los maestros, en gran parte, el mérito. De todas las derrotas humanas les toca, en cambio, en gran parte, la responsabilidad (José Carlos Mariátegui).

Entonces, debemos tener presente que, el rendimiento escolar representa en todo momento el esfuerzo personal del alumno, orientado por el profesor e influenciado por otras variables, como son, las condiciones individuales, las condiciones pedagógicas, las condiciones ambientales, etc.

DEFINICIONES DE RENDIMIENTO ESCOLAR

Según Isaac Tapia Aréstegui:

“El rendimiento escolar es el resultado final de la influencia del proceso educativo que sintetiza la acción conjunta de sus componentes, orientada por el profesor y lograda por el esfuerzo del alumno, que evidencia la forma de este en sus cambios de conducta de acuerdo a los objetivos previstos”.

Según Luís Alves Demattos:

“El verdadero rendimiento escolar consiste en la suma de transformaciones que se operan en el pensamiento, en el lenguaje técnico, en la manera de obrar y en las bases actitudinales del comportamiento de los alumnos en relación con las situaciones y problemas de la materia que enseñamos”.

5.2.1. TIPOS DE RENDIMIENTO ESCOLAR

Rendimiento individual

Es el resultado del proceso educativo mostrado por un alumno en una realidad concreta y en un momento determinado.

El rendimiento individual se manifiesta en el aspecto cognoscitivo, afectivo y psicomotriz del alumno.

El rendimiento individual muestra al profesor los conocimientos experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, etc., adquiridos por el alumno, lo que permitirá adoptar decisiones pedagógicas posteriores, y en un momento determinado, decidir si es posible promocionar o no al educando.

Rendimiento social

Es el resultado del proceso educativo mostrado por un conjunto de alumnos en una realidad concreta y en un momento determinado. En el momento social no informa como está trabajando el grupo humano, expresa la sociabilidad, la entrega mutua, el grado de cooperación, la compatibilidad de caracteres, la participación activa y solidaria de los alumnos en el trabajo escolar.

El rendimiento social nos permite también, comparar los resultados obtenidos por cesiones, grados o centros educativos con la finalidad de mejorar el proceso educativo.

5.2.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Muchos factores influyen en el rendimiento escolar, unos que pertenecen o se encuentran en el mismo individuo, y otros que pertenecen o se encuentran en un mundo circundante. Los que se refieren al mundo interior, se denominan endógenos; los que se refieren a mundo exterior se denominan exógenos. Estos factores no actúan aisladamente, la vida es el resultado de la acción recíproca de lo interno y lo externo, pues no debemos olvidar que las causas externas constituyen la condición del cambio y las causas internas, su base; y que aquellas actúan sobre ellas. Todas las influencias externas desarrollan sus efectos en un organismo que presenta condiciones y características particulares.

FACTORES ENDÓGENOS (endo =dentro , genao = origen)

Factores biológicos: como por ejemplo, el estado de salud, el estado nutricional, en general, el estado anatómico y fisiológico de todos los órganos, aparatos y sistemas del individuo.

Factores psicológicos: como por ejemplo la salud mental, las características intelectuales, las características afectivas, las características volitivas, el lenguaje, etc.

FACTORES EXÓGENOS (exo = afuera, genao =origen)

factores sociales: como por ejemplo, hogar al que uno pertenece, sociedad en la que uno vive, clase social en la que uno se desenvuelve, condiciones de existencia, modo de vida, tipo de trabajo que realiza, practica social concreta que efectúa, nivel

educacional que posee, grado y calidad de estimulación sociocultural a la que está expuesto, etc.

Factores pedagógicos: como por ejemplo, la calidad educativa, el PROFESOR, el currículum, la infraestructura escolar, los recursos didácticos, el mobiliario, el horario de trabajo, la manera de estudiar y aprender, etc.

Factores ambientales: como por ejemplo, el clima, el suelo, el agua, la atmósfera, etc.

Por lo tanto el rendimiento escolar no es el resultado de lo que puede hacer o dejar de hacer únicamente el maestro. Es en todo caso, consecuencia de lo que es el alumno; como producto de un hogar, de una escuela y de una sociedad determinada.

La estimulación educativa sobre un alumno sano, bien alimentado y sin problemas, determinará como respuesta; buen rendimiento; y sobre un alumno enfermo, mal rendimiento escolar.

MAL RENDIMIENTO ESCOLAR

Se dice que un alumno tiene mal rendimiento escolar, cuando no logra o tiene muchas dificultades para alcanzar los objetivos programados, en el proceso enseñanza – aprendizaje.

¿Por qué se produce un mal rendimiento escolar?

Seguramente, por los actores endógenos o exógenos influyen negativamente en el estudiante.

Entonces debemos investigar este fenómeno, encontrar las causas que están perturbando el aprendizaje y adoptar las decisiones pedagógicas más convenientes.

5.2.3. PROBLEMAS QUE INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN EL APRENDIZAJE

- PROBLEMAS ENDÓGENOS QUE INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN EL APRENDIZAJE

- a) **Problemas pre – concepcionales:** como por ejemplo, problemas genéticos, problemas germinales, etc.
- b) **Problemas concepcionales:** como por ejemplo, anomalías cromosómicas, mutaciones cromosómicas, etc.
- c) **Problemas post – concepcionales:** como por ejemplo, problemas pre-natales (eritroblastosis fetal, enfermedades de la gestación, enfermedades infecciosas, accidentes, intoxicaciones, etc.), problemas perinatales (aplastamiento de la masa encefálica, disminución de oxígeno, acumulación de productos tóxicos, etc.), y problemas post-natales (enfermedades, desnutrición, accidentes, intoxicaciones, etc.).

PROBLEMAS EXÓGENOS QUE INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN EL APRENDIZAJE

- a) **problemas del hogar:** por ejemplo, desorganización familiar, irresponsabilidad familiar, deficiencias económicas, bajo nivel educativo, ausencia de ideales y aspiraciones, etc.
- b) **Problemas de la sociedad:** por ejemplo, injusticia social, explotación, desocupación, alcoholismo, tabaquismo, toxicomanía, delincuencia, prostitución, etc.
- c) **Problemas de la escuela:** por ejemplo, autoridades improvisadas, profesores incompetentes, curriculum defectuoso, metodología incorrecta, escasez de material educativo, deficiente sistema de evaluación, locales inapropiados, horarios inadecuados, carencia del método y hábitos de estudio, desconocimiento de sistemas y estrategias de aprendizaje, etc.

- d) **Problemas de ambiente:** por ejemplo el calor, el frío, la humedad, el polvo, la basura, los microorganismos patógenos, el agua y aire contaminado, etc., que ocasionan problemas y enfermedades al individuo.

Ahora bien, ¿Cómo es rendimiento escolar del alumno peruano?, Seguramente la respuesta no es muy alentadora ¿verdad?

¿Por qué tienen bajo rendimiento la mayoría de estudiantes peruanos? Sencillamente, porque esos alumnos tienen muchas deficiencias biológicas, psicológicas, sociales, pedagógicas y ambientales, como consecuencia del sistema imperante que influye negativamente en el aprendizaje ¿estamos de acuerdo?

EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

El rendimiento escolar que, puede ser bueno o malo, debe medirse, para concluir en una evaluación que permita adoptar decisiones pedagógicas con la perspectiva de alcanzar los objetivos programados. ¿Qué es lo que debemos medir y evaluar?, simplemente los objetivos educacionales propuestos; es decir, los cambios que deben producirse en el alumno como resultado del proceso enseñanza – aprendizaje.

Ahora bien, para que la evaluación sea confiable se debe medir el mayor número de variables intervinientes. Cuanto más sea el universo de las variables sometidas a medición, cuanto más exacta será la emisión de juicios valorativos, que permitan al profesor tomar las decisiones pedagógicas más justas y operativas.

En tal sentido, debemos tener en cuenta muchas variables; por ejemplo, informaciones, conocimientos, hábitos, destrezas, habilidades y actitudes como iniciativa, participación, esfuerzo, cooperación, realizaciones, responsabilidad, creatividad, etc.

6. HIPÓTESIS.

HIPÓTESIS GENERAL.

Existe una relación significativa entre el clima de aula y rendimiento académico de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa San Juan Bautista de la Salle.

HIPÓTESIS ESPECÍFICAS.

Existe una relación directa y positiva entre los educandos y el docente del cuarto grado de secundaria de la institución educativa San Juan Bautista de la Salle.

Existe una relación directa y positiva entre el clima emocional del aula y el rendimiento académico de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa San Juan Bautista de la Salle.

VARIABLES E INDICADORES

Variable de Independiente (X)

Clima del aula.

Litwin y Stringer (1968) expresa:

Los efectos subjetivos, percibidos del sistema formal, el “estilo” informal de los gerentes y otros importantes factores del medio en las actividades, creencias, valores y motivación de las personas que trabajan en una organización específica. (p.60).

Variable Dependiente (Y)

Rendimiento académico.

Según Cueto (2006), es definido como:

El logro alcanzado por el educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje; relativo a los objetivos educacionales de un determinado programa curricular, inscrito a su vez, en el plan curricular de un nivel o modalidad educativa. (p.5).

Variable	Indicadores	Sub indicadores
Clima del aula (x)	Estructura	- El aula cuenta con reglas y normas de convivencia. - Participan todos los estudiantes al momento de decidir en los acuerdos normas de convivencia. - Las decisiones son tomadas en el aula. - Se respetan las opiniones de los demás.
	Estímulos	- Se le reconoce con puntos de bonificación en las tareas asignadas. - Se le reconoce a su esfuerzo en sus deberes y práctica de valores.
	Relaciones	- Madurez para

	interpersonales entre profesor- alumno	superar los conflictos de manera asertiva. - Ambiente de trabajo entusiasta y agradable.
	Identidad	- Identidad con el entorno académico donde se siente a gusto. - Disfruta estudiar.
Rendimiento Académico(Y)	Dominio del área	- Conocimiento continuo académico social y personal.
	Participación en el aula	- Logro de resultados positivos. - Participación voluntaria.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO TÉCNICO Y EJECUCIÓN DE LA RECOLECCIÓN DE DATOS

1. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE VERIFICACIÓN

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
OBSERVACIÓN	• Registros de evaluación
Escala de medida	• Escala de Likert

2. CAMPO DE VERIFICACIÓN

2.1. ÁMBITO GEOGRÁFICO

Estudiantes del cuarto de secundaria de la I.E. San Juan Bautista la Salle- Arequipa.

2.2. UNIDADES DE ESTUDIO

CUADRO N 1 DEL UNIVERSO

Grado y secciones	Número de estudiantes	Total	Total %
1ro A	41	123	20,47%
1ro B	41		
1ro C	41		
2do A	41	123	20,47%
2do B	41		
2do C	41		
3ro A	41	123	20,47%
3ro B	41		
3ro C	41		
4to A	40	121	20,13%
4to B	41		
4to C	40		
5to A	37	111	18,47%
5to B	37		
5to C	37		
15 secciones	601	601	100%

CUADRO 2
MUESTRA

Grado y secciones	Número de estudiantes	Total	Total %
4to A	40	121	20,13%
4to B	41		
4to C	40		

Tipo de investigación

Según paradigma pertenece al paradigma cuantitativo (empírico-analítico) y dentro de este al modelo descriptivo correlacional, cuyo diseño es el siguiente:

$$U \begin{matrix} x \\ r \\ y \end{matrix}$$

Donde

(x) es la variable independiente que corresponde al clima organizacional en el aula

(y) corresponde a la variable dependiente rendimiento académico

(r) relación entre variables

3. DELIMITACIÓN TEMPORAL

El estudio corresponde al año 2013 y actualizado desde el 20 de marzo hasta el 5 de mayo del 2015 en la misma institución.

4. ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se buscó información, datos, marco referencial, antecedentes y distinta información sobre las variables a investigar consolidados de calificaciones; además de averiguar que instrumento de evaluación se aplicarán. Se programó en dos etapas:

Etapas de planificación.

Esta etapa comprende la selección del instrumento, coordinación con el director y el equipo de profesores que apoyarían con la aplicación de los instrumentos y la selección de los estudiantes que formarán parte de la muestra. Además de la elaboración de un proyecto de tesis y la matriz de consistencia.

Etapas de ejecución.

Es propiamente la etapa de la aplicación de los instrumentos de evaluación entre los estudiantes del 4to de secundaria, fijándose como fecha el mes de Mayo .2015, durante las primeras horas de clase en coordinación con los docentes de aula en cuanto a horas programadas en sus horarios.

Procedimientos de análisis de datos.

Se realizó la tabulación de los datos estadísticos, medidas estadísticas descriptivas y uso de frecuencia y porcentajes. Luego de obtener los resultados, éstos se corroboran con los antecedentes, para así estructurar las discusiones, sugerencias y conclusiones finales.

CAPITULO III

RESULTADO Y DISCUSIÓN

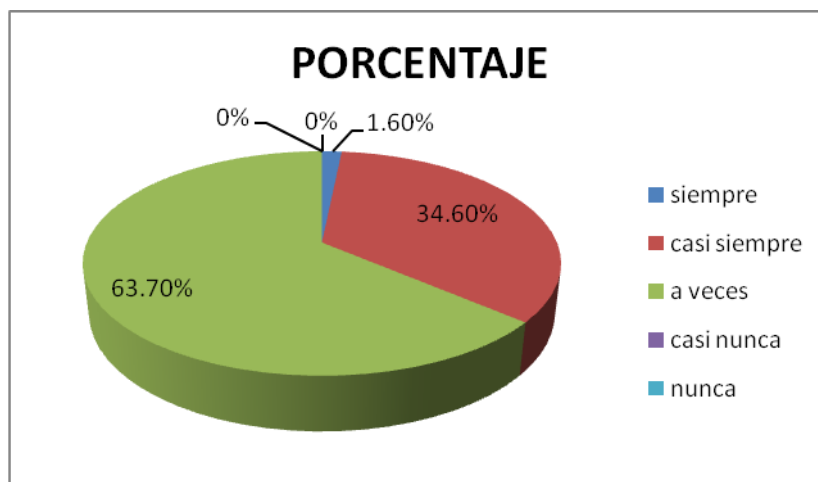
CUADRO N°3

RELACIONES INTERPERSONALES: CLIMA EN EL AULA

INDICADOR			
CATEGORÍA		FRECUENCIA	PORCENTAJE
siempre	5	2	1.6%
casi siempre	4	43	34.6%
a veces	3	79	63.7%
casi nunca	2	0	0%
nunca	1	0	0%
Total		124	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes abril 2015

GRÁFICA N°1



COMENTARIO: La ayuda y colaboración en el aula entre los estudiantes en el 4to grado de nivel secundaria A,B;C corresponden a la categoría a veces en un 64% significando que las relaciones interpersonales no siempre son buenas. Teniendo en cuenta que existe un 18% de alumnos desaprobados. Como se aprecia en este indicador es muy preocupante el hecho que el clima sea adecuado a veces; lo que dificulta un buen aprendizaje, ya que las condiciones son fundamentales para ello.

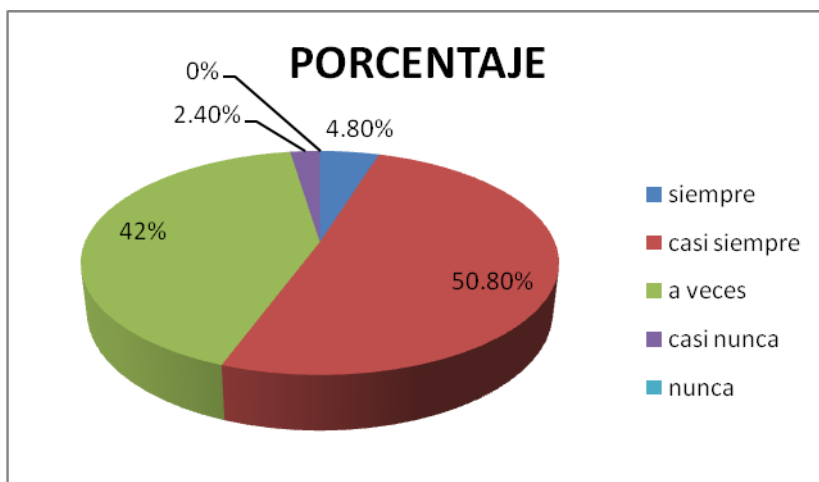
CUADRO N°4

DIMENSIÓN MORAL: RELACIONES INTERPERSONALES

INDICADOR			
CATEGORÍA		FRECUENCIA	PORCENTAJE
siempre	5	6	4.8%
casi siempre	4	63	50.8%
a veces	3	52	42%
casi nunca	2	3	2.4%
nunca	1	0	0%
Total		124	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes abril 2015

GRÁFICA N°2



COMENTARIO: En cuanto al cuadro de estudio y al gráfico de estudio que se aprecia en la figura anterior, nos muestra que más del 59% de estudiantes se sienten a gusto con su institución y compañeros. Ello también generó que su promedio por aula sea aprobatorio. Esto es importante para un buen aprendizaje, dado que el hecho educativo no se da de manera aislada, debe ser socializado o refrendado por el apoyo de los demás integrantes del salón.

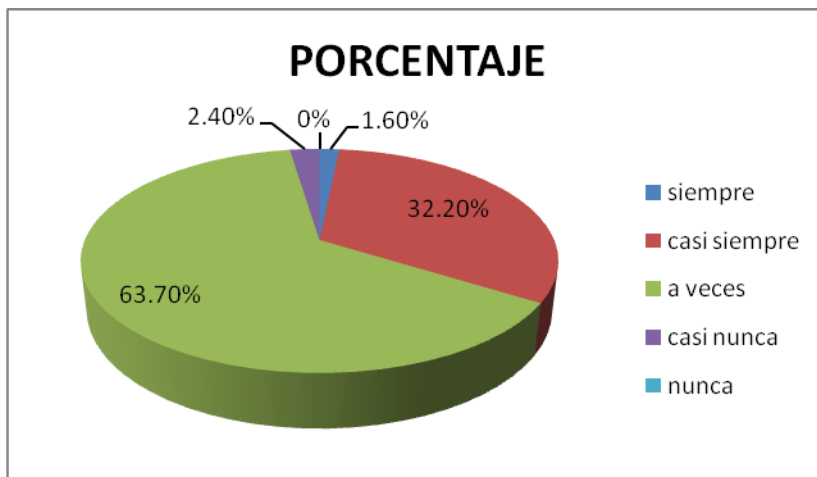
CUADRO N°5

DIMENSIÓN AUTONOMÍA: CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DEL REGLAMENTO INTERNO DE LA INSTITUCIÓN

INDICADOR			
CATEGORÍA		FRECUENCIA	PORCENTAJE
siempre	5	2	1.6%
casi siempre	4	40	32.2%
a veces	3	79	63.7%
casi nunca	2	3	2.4%
nunca	1	0	0%
Total		124	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes abril 2015

GRÁFICA N°3



COMENTARIO: En cuanto al cuadro de estudio y al gráfico de estudio que se aprecia en la figura anterior, demuestra que el 64% de estudiantes en el aula desconoce y carece de autonomía del conocimiento a las reglas y el reglamento interno de la Institución. Esto es contraproducente para el normal desarrollo de actividades, toda vez que se debe conocer las normas para cumplirlas o activar su aplicabilidad.

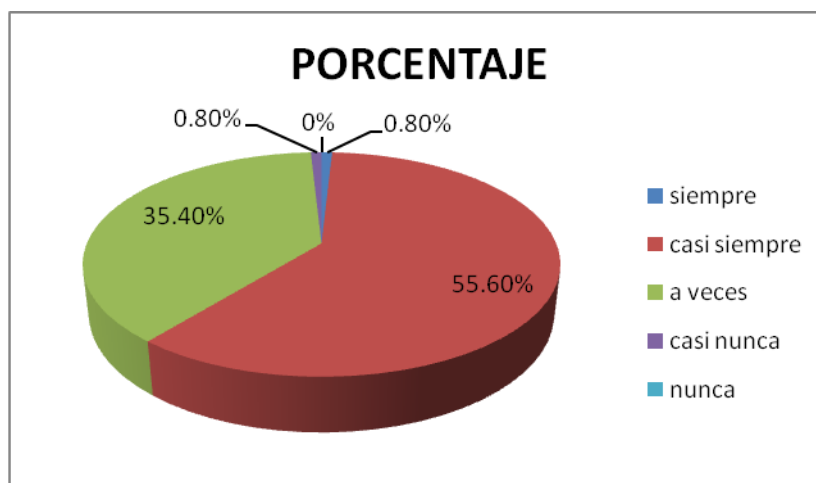
CUADRO N°6

DIMENSIÓN RELACIONES: PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN ACTIVIDADES DE LA INSTITUCIÓN

CATEGORÍA		FRECUENCIA	PORCENTAJE
siempre	5	10	0.8%
casi siempre	4	69	55.6%
a veces	3	44	35.4%
casi nunca	2	1	0.8%
nunca	1	0	0%
Total		124	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes abril 2015

GRÁFICA N°4



COMENTARIO: En cuanto al cuadro de estudio y al gráfico de estudio que se aprecia; más de la mitad del aula, tienen una buena participación entre sus miembros en actividades de integración y bienestar desarrolladas en el aula y la institución. Esto es favorable para continuar por el camino de mejora del clima, lo que de alguna manera aseguraría un buen rendimiento académico, ya que la integración, participación y compromiso determinan esa mejora.

CUADRO N°7

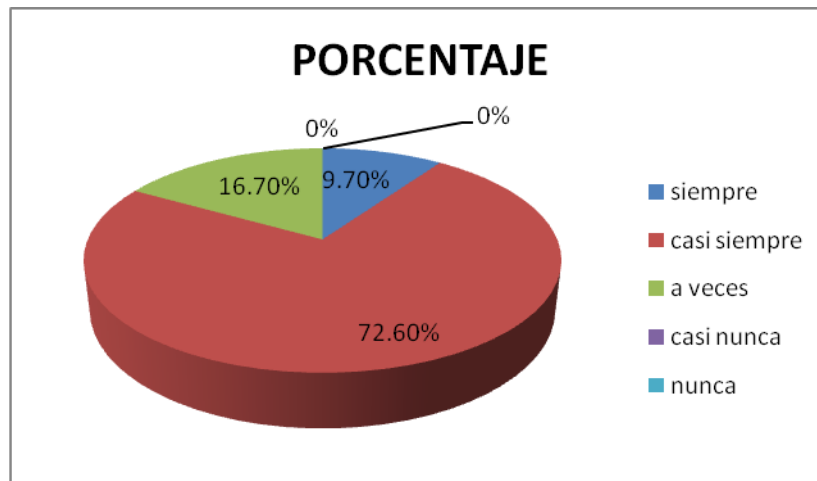
DIMENSIÓN DESEMPEÑO DOCENTE: TOMAN EN CUENTA LOS INTERESES Y NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES

INDICADOR			
CATEGORÍA		FRECUENCIA	PORCENTAJE
siempre	5	12	9.7%
casi siempre	4	90	72.6%
a veces	3	22	16.7%
casi nunca	2	0	0%
nunca	1	0	0%
total		124	100%

Fuente: Encuesta

a estudiantes abril 2015

GRÁFICA N°5



COMENTARIO: En cuanto al cuadro de estudio y al gráfico de estudio que se aprecia en la figura anterior, nos muestra que el 72.60% de los estudiantes afirma que los docentes toman en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos. Un 16.70% de los estudiantes afirma que los docentes toman rara vez en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos. Con ello se logró obtener una buena cantidad de estudiantes invictos en sus calificaciones. Entonces ya se pueden establecer a priori relaciones entre estos dos elementos.

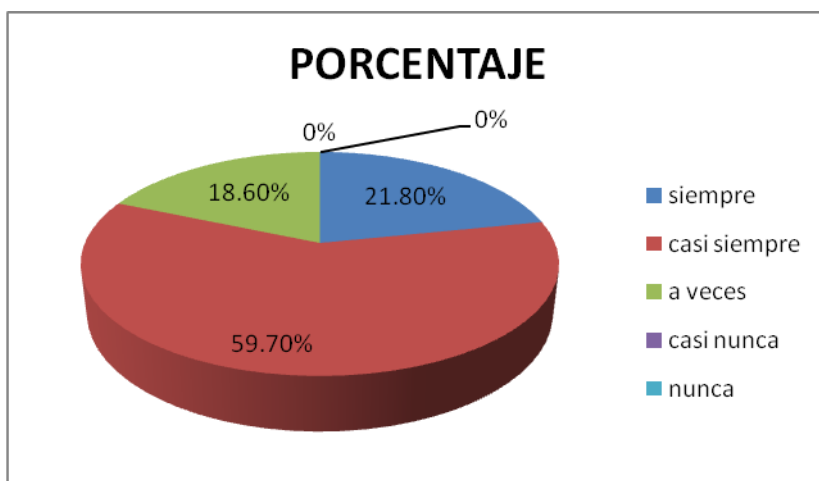
CUADRO N°8

DIMENSIÓN PREPARACIÓN DE CLASES: ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APROPIADA

INDICADOR			
CATEGORÍA		FRECUENCIA	PORCENTAJE
siempre	5	27	21.8%
casi siempre	4	74	59.7%
a veces	3	23	18.6%
casi nunca	2	0	0%
nunca	1	0	0%
total		124	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes abril 2015

GRÁFICA N°6



COMENTARIO: En cuanto al cuadro de estudio y al gráfico de estudio que se aprecia en la figura anterior, nos muestra que más de la mitad afirma que existe una buena preparación de clases por parte de los docentes. Obteniendo por parte de los docentes buenas calificaciones. Este es otro factor fundamental para que el aprendizaje y el rendimiento académico se vean garantizados, sobre todo en una institución tan tradicional y característica de la región.

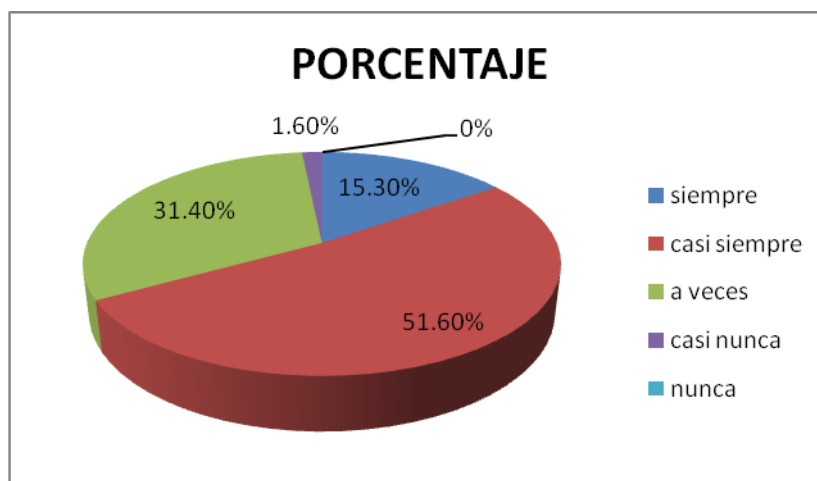
CUADRO N°9

**DIMENSIÓN EVALUADOR: SE EVALUAN LOS RESULTADOS
ALCANZADOS**

INDICADOR			
CATEGORÍA		FRECUENCIA	PORCENTAJE
siempre	5	19	15.3%
casi siempre	4	64	51.6%
a veces	3	39	31.4%
casi nunca	2	2	1.6%
nunca	1	0	0%
total		124	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes abril 2015

GRÁFICA N°7



COMENTARIO: En cuanto al cuadro de estudio y al gráfico de estudio que se aprecia en la figura anterior, nos muestra que más de la mitad de los estudiantes afirman que poseen unos buenos docentes evaluadores, y un porcentaje menor afirma que a veces evalúan correctamente. Si bien es cierto el criterio objetivo para calificar una evaluación es amplio, los estudiantes ya pueden establecer valoraciones para este proceso.

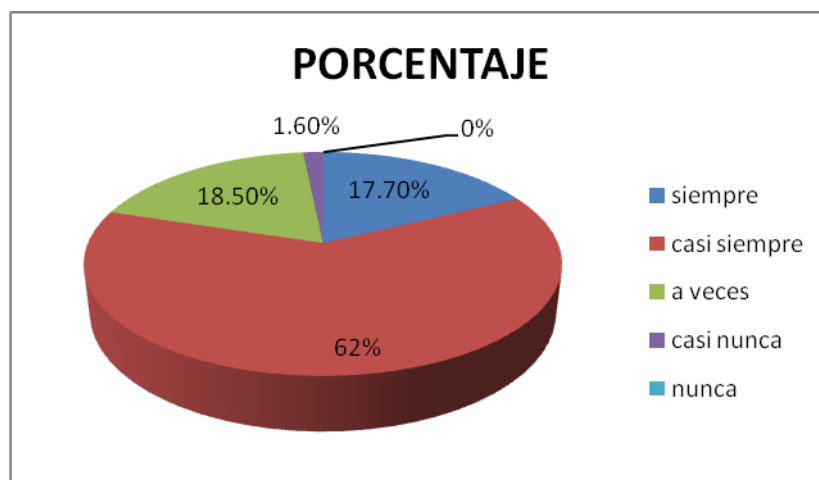
CUADRO N°10

DIMENSIÓN ORIENTADOR: METODOS Y TECNICAS DE ENSEÑANZA APROPIADAS

INDICADOR			
CATEGORÍA		FRECUENCIA	PORCENTAJE
siempre	5	22	17.7%
casi siempre	4	77	62%
a veces	3	23	18.5%
casi nunca	2	2	1.6%
nunca	1	0	0%
total		124	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes abril 2015

GRÁFICA N°8



COMENTARIO: En cuanto al cuadro de estudio y al gráfico de estudio que se aprecia en la figura anterior, nos muestra que un 17.70% de estudiantes afirman que poseen excelentes profesores que seleccionan métodos y técnicas de enseñanza, un 62% de los estudiantes opina poseen buenos profesores que seleccionan métodos y técnicas de enseñanza, un 18.50% de estudiantes afirma que son regulares los profesores que seleccionan métodos y técnicas de enseñanza, generando buenas calificaciones. Esto es favorable para establecer una relación entre el buen clima, el buen ambiente y el rendimiento académico.

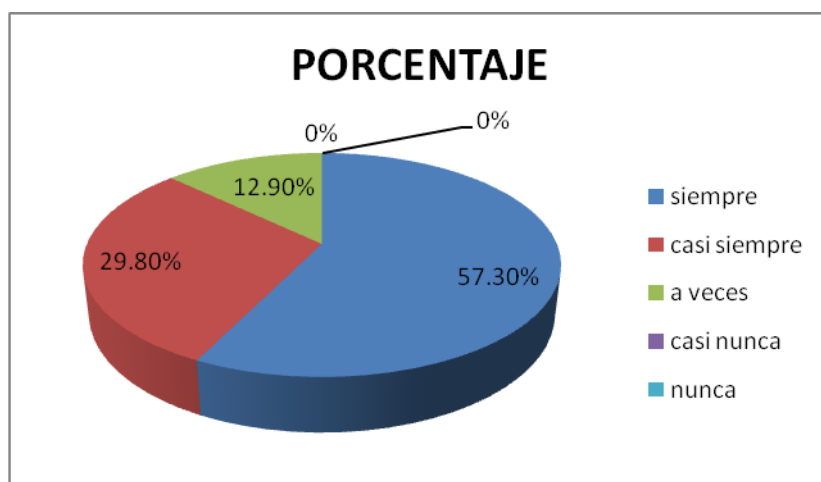
CUADRO N°11

DIMENSIÓN PROMOTOR DEL CLIMA DEL AULA: LOS DOCENTES SOLUCIONAN SITUACIONES CONFLITIVAS

INDICADOR			
CATEGORÍA		FRECUENCIA	PORCENTAJE
siempre	5	71	57.3%
casi siempre	4	37	29.8%
a veces	3	16	12.9%
casi nunca	2	0	0%
nunca	1	0	0%
total		124	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes abril 2015

GRÁFICA N°9



COMENTARIO:

En cuanto al cuadro de estudio y al gráfico de estudio que se aprecia en la figura anterior, nos muestra que más de la mitad de los estudiantes afirman que poseen excelentes profesores que contribuyen a la solución racional de las situaciones conflictivas que se presentan en el aula, este es un aspecto fundamental para el logro de aprendizajes y mejoramiento del rendimiento académico.

CUADRO N°12

Rendimiento académico de los estudiantes del 4to A de secundaria de la I.E San Juan Bautista de la Salle.

Nº Orden	Apellidos y Nombres	Estado	MATE	COMU	INGL	ARTE	HGE	FCC	PFRH	EFIS	EREL	GTA	ETRA	COMP									Aprobadas	Desaprob.	No Evalua	Puntaje	Promedio	
01	AGUILAR GALDOS, Bryan Alexis	Act	17	16	16	15	14	14	16	19	20	15	16	AD									11			178	16.18	
02	AGUIRRE SOTO, Jonathan Matwey	Act	11	14	16	15	13	SN	12	17	20	12	16	AD									10		1		0	
03	APARICIO LAURA, Enrique Rafael	Act	12	13	16	12	12	10	11	17	11	11	13	AD									10	1		138	12.55	
04	APAZA MANSILLA, Ricardo Mauricio	Act	15	12	14	12	13	12	14	17	14	11	12	AD									11			146	13.27	
05	ARENAS URETA, Raúl Alejandro	Act	17	11	14	14	13	10	14	17	14	12	13	A									10	1		149	13.55	
06	BANDA SALAS, Victor Antonio	Act	18	16	17	14	14	13	16	19	17	15	14	AD									11			173	15.73	
07	BATTI CHÁVEZ, Lucciano Giancarlo	Act	13	14	15	14	13	SN	11	18	15	13	15	AD									10		1		0	
08	CALSÍN GUILLÉN, Rommel Adolfo	Act	14	14	14	14	12	13	13	18	17	14	15	AD									11			158	14.36	
09	CÁRDENAS TAMAYO, Carlos Geraldo	Act	12	14	15	13	13	13	14	17	14	14	17	AD									11			156	14.18	
10	CARRILLO PINO, Omar Andrés	Act	11	15	15	11	SN	12	SN	18	09	12	15	AD									8	1	2		0	
11	CARTAJENA CHAHUARA, Luis Miguel	Act	16	16	15	15	15	12	16	17	19	13	11	A									11			165	15	
12	CHIPANA QUISPE, Alejandro Ariel	Act	14	15	15	15	13	14	12	17	17	13	17	AD									11			162	14.73	
13	CONDORI MOTTA, Frank Doream	Act	17	15	15	15	14	13	16	18	19	14	15	A									11			171	15.55	
14	CRUZ FLORES, Cristhofer Adam	Act	17	13	15	10	15	13	13	17	14	13	14	AD									10	1		154	14	
15	DELGADO FLORES, Sebastián Elías	Act	SN	15	15	14	SN	12	16	17	18	15	13	AD									9		2		0	
16	DELGADO GUTIÉRREZ, Patricio Angel	Act	14	16	13	12	14	13	15	18	17	14	13	AD									11			159	14.45	
17	DELGADO PIZARRO ARENAS, Luis Gonzalo	Act	12	14	16	12	13	09	12	17	14	11	12	AD									10	1		142	12.91	
18	DUEÑAS MORALES, Emilio Estefano	Act	13	10	15	11	11	10	11	17	07	11	11	AD									8	3		127	11.55	
19	DURAND HUAYLLASI, Kevin Rodrigo	Act	17	14	15	14	14	12	14	17	18	14	16	AD									11			165	15	
20	HUACALLO VALDEZ, Miguel Angel	Act	14	15	14	14	11	14	11	17	16	14	10	A									10	1		150	13.64	
21	MOSCOSO ROJAS, Jason Jair	Act	12	11	14	11	10	10	12	18	11	10	16	A									8	3		135	12.27	
22	ÑACA RODRIGUEZ, Andy Gianplero	Act	19	16	15	17	15	15	17	18	19	16	18	AD									11			185	16.82	
23	PEZO JIMENEZ, Santiago Alejandro	Act	10	11	14	13	11	13	12	15	14	13	15	A									10	1		141	12.82	
24	PINTO FERNÁNDEZ, Diego Felipe	Act	16	16	17	16	SN	16	18	SN	17	15	17	AD									9		2		0	
25	PRADO VALENCIA, Jairo Randú	Act	12	14	14	12	12	12	12	16	14	11	17	A									11			146	13.27	
26	RANILLA MEJÍA, Ricardo Sebastián	Act	16	16	15	15	15	14	15	19	18	17	16	A									11			176	16	
27	RIMACHE SUCLE, Duilio Mauricio	Act	16	16	15	16	12	13	15	18	18	16	16	A									11			171	15.55	
28	RIVERA CAMPE, Martín Rodrigo	Act	16	14	14	14	13	12	13	17	17	15	15	AD									11			160	14.55	
29	RODRIGO VIDAL, Winser	Act	10	13	15	10	11	10	11	14	02	08	12	B									6	5		116	10.55	
30	RODRÍGUEZ GONZÁLES, Carlos Alberto	Act	18	17	17	15	15	18	16	18	20	17	19	AD									11			190	17.27	
31	SURCO MENDIOLA, Renato Andre	Act	15	13	16	13	10	11	13	18	12	12	12	AD									10	1		145	13.18	
32	TORRES MOLLO, César Gonzalo	Act	15	14	15	14	13	13	15	18	11	14	14	A									11			156	14.18	
33	URRUTIA MEDINA, Piero Martin	Act	12	11	16	12	12	10	11	17	12	10	10	AD									8	3		133	12.09	
34	VARGAS MOSTAJO, Nicolás Francisco	Act	12	14	15	14	13	15	13	17	17	13	16	AD									11			159	14.45	
35	VÁSQUEZ JIMÉNEZ, Bryan Guillermo	Act	14	14	15	11	12	12	13	18	11	13	13	A									11			146	13.27	
36	VERA RAMÍREZ, Angel Sebastian	Act	12	11	15	11	13	10	12	18	14	10	13	AD									9	2		139	12.64	
37	VILLANUEVA CAPARÓ, Rayú Tadeo	Act	18	17	16	16	15	17	18	18	20	16	18	A									11			189	17.18	
38	VILLENA PACO, Luis Gonzalo	Act	16	13	16	14	13	12	15	19	17	15	16	AD									11			166	15.09	
39	YQUIRA MIRANDA, Christopher Juan	Act	12	SN	14	14	12	12	12	18	18	14	15	AD									10		1		0	
40	ZENTENO MONTEAGUDO, José Eduardo	Act	16	16	16	18	14	16	16	17	19	16	17	AD									11			181	16.45	
41																												
42																												
43																												
44																												
45																												
Puntaje			561	549	604	542	478	480	536	680	611	532	583												Puntaje			5327
Promedio			14	14	15	14	13	13	14	17	15	13	15												Promedio			12.11
Nota Máxima			19	17	17	18	15	18	18	19	20	17	19												con 1			8
Nota Mínima			10	10	13	10	10	9	11	14	2	8	10												con 2			1
			12	14	15	14	13	12	12	17	14	14	16												con 3			3
Evaluados			39	39	40	40	37	38	39	39	40	40	40												con 4			0
No Evaluados			1	1			3	2	1	1															con 5			1
Aprobados			37	38	40	38	35	30	39	39	37	36	38												con 6			0
Porcentaje de aprobados %			95	97	100	95	95	79	100	100	93	90	95												con 7			0
Desaprobados			2	1		2	2	8			3	4	2												con + de 7			0
Porcentaje de desaprobados %			5	3		5	5	21			8	10	5															

Fuente consolidado de calificaciones primer periodo del 02 de marzo al 15 de mayo 201

CUADRO N°13

Rendimiento académico de los estudiantes del 4to B de secundaria de la I.E San Juan Bautista de la Salle.

Nº Orden	Apellidos y Nombres	Estado	MATE	COMU	INGL	ARTE	HGE	FCC	PERH	EFIS	EREL	CTA	ETRA	COMP										Aprobadas	Desaprob.	No. Evalua	Puntaje	Promedio	
01	ALATRISTA TORRES, Rodrigo Mario Enrique	Act	13	16	16	10	12	11	14	16	12	13	15	AD										10	1		148	13.45	
02	APAZA LAURA, Diego Abraham	Act	15	12	15	11	SN	09	15	17	12	10	15	AD										8	2	1		0	
03	BACKUS MOGROVEJO, Sebastián	Act	18	18	17	17	17	17	20	17	20	18	19	AD										11			198	18	
04	BEGAZO MANRIQUE, Junior José	Act	16	12	15	10	12	08	15	18	12	14	14	AD										9	2		146	13.27	
05	BLANCO MARTÍNEZ, Aarón Alessandro	Act	15	18	16	17	16	16	18	17	20	16	19	AD										11			188	17.09	
06	CAMPOS HACHIRE, Fabricio Oskar Manuel	Act	18	16	16	14	15	14	20	17	15	15	17	AD										11			177	16.09	
07	CANAZAS RODRIGUEZ, Jose Carlos	Act	18	14	15	15	15	17	17	17	20	16	18	AD										11			182	16.55	
08	CAYLLAHUA CHOQUE, Konny Eduardo	Act	15	15	15	15	14	12	17	17	17	14	15	AD										11			166	15.09	
09	CHÁVEZ OSORIO, Gabriel Patricio	Act	15	13	14	10	11	11	11	17	12	12	15	A										10	1		141	12.82	
10	CHORA CHÁVEZ, Alejandro Nicolas	Act	16	14	15	16	14	14	18	17	20	16	16	AD										11			176	16	
11	CONTRERAS YAURI, Luis Angel	Act	SN	13	16	14	11	10	13	17	13	11	12	AD										9	1	1		0	
12	CORNEJO ARRISUEÑO, Santiago	Act	12	13	15	11	12	11	14	18	14	12	13	A										11			145	13.18	
13	CORNEJO LUPA, José Manuel	Act	15	13	16	13	13	11	11	17	13	13	18	AD										11			153	13.91	
14	DELGADO MORALES, Ronald Alonso	Act	10	12	15	11	11	12	13	17	18	12	09	AD										9	2		140	12.73	
15	FLORES REMACHI, Luis Fernando	Act	13	12	15	11	12	SN	13	17	12	11	10	AD										9	1	1		0	
16	GAMERO NINA, Ricardo Alonso	Act	17	14	16	16	12	11	12	17	15	13	13	AD										11			156	14.18	
17	LAZO CARRIÓN, Fabrizio Javier	Act	14	14	18	12	11	14	16	17	09	13	15	A										10	1		153	13.91	
18	LUQUE ALVIZURI, Remy Alejandro	Act	16	13	16	15	13	12	14	18	19	15	14	AD										11			165	15	
19	LUQUE MAZA, Abraham Santiago	Act	17	14	16	14	10	14	13	17	14	13	11	A										10	1		153	13.91	
20	LUQUE TORRES, Hellverth Alexis	Act	18	17	16	18	15	15	20	17	19	17	15	AD										11			187	17	
21	MAMANI CHAYÑA, Carlos Jhamir	Act	13	15	15	13	13	14	18	18	18	13	13	AD										11			163	14.82	
22	MANRIQUE CALLATA, Danny Manuel	Act	SN	13	17	08	SN	09	13	17	09	11	SN	AD										5	3	3		0	
23	MENDOZA ORTIZ, David Emmanuel	Act	11	12	14	14	10	11	13	17	15	11	SN	AD										9	1	1		0	
24	MORANTE ORMEÑO, Alexander André	Act	SN	13	15	13	09	10	12	17	14	12	14	AD										8	2	1		0	
25	OJEDA FLORES, Eduardo Alonso	Act	SN	SN	16	08	12	13	14	17	07	11	13	AD										7	2	2		0	
26	PAREDES CORNEJO, Igor Miguel	Act	18	18	16	18	16	15	19	17	20	19	19	AD										11			195	17.73	
27	PAREDES FERNANDEZ, Oscar Andre	Act	15	14	14	09	SN	12	14	16	15	15	SN	AD										8	1	2		0	
28	POLAR LIMA, Christian Abel	Act	SN	12	15	09	09	09	13	17	12	13	15	AD										7	3	1		0	
29	QUICAÑA ALVAREZ, Rodrigo Mauricio	Act	11	12	17	13	09	11	14	16	14	10	15	AD										9	2		142	12.91	
30	QUICAÑO NEIRA, Fabián Santiago	Act	12	13	16	11	11	10	14	16	10	12	13	A										9	2		138	12.55	
31	RIVAS BELTRAME, Fabrizio Alexander	Act	18	13	16	15	13	12	17	16	16	12	17	A										11			165	15	
32	RIVERA VILLEGAS, Brian Mitjael	Act	17	16	17	13	13	12	17	16	16	14	16	AD										11			167	15.18	
33	RODRÍGUEZ GONZÁLES, Miguel Alejandro	Act	19	17	17	16	16	17	18	17	20	19	19	AD										11			195	17.73	
34	RODRÍGUEZ VARGAS, Carlos Adrian	Act	15	14	17	15	14	14	16	17	18	13	18	AD										11			171	15.55	
35	SIU FARFÁN, Guillermo Tun Vea	Act	14	13	16	12	09	12	12	17	11	11	SN	A										9	1	1		0	
36	TAPIA ORÉ, Guido Luis	Act	18	13	17	15	13	12	14	17	17	15	19	AD										11			170	15.45	
37	URQUIZA YUPANQUI, Juan Carlos	Act	11	12	15	11	11	12	13	17	14	10	SN	A										9	1	1		0	
38	VALDIVIA VIZCARRA, Marcelo Ernesto	Act	16	14	16	14	15	13	14	18	19	15	16	AD										11			170	15.45	
39	YABAR CARAZAS, Brithon Yulius	Act	13	12	15	15	13	12	14	17	16	14	14	AD										11			155	14.09	
40	ZANCA CUBAS, Diego Alonso	Act	19	16	17	16	15	15	19	17	20	18	18	AD										11			190	17.27	
41	ZEGARRA ALANYA, Ramiro Fidel	Act	09	13	15	10	09	11	13	15	13	10	SN	AD										6	4	1		0	
42																													
43																													
44																													
45																													
Puntaje			540	558	646	538	476	495	615	694	620	552	532											Puntaje			4795		
Promedio			15	14	16	13	13	12	15	17	15	13	15											Promedio			10.63		
Nota Máxima			19	18	18	18	17	17	20	18	20	19	19											Invictos			9		
Nota Mínima			9	12	14	8	9	8	11	15	7	10	9											con 1			10		
				13	16	15		12	14	17	20	13												con 2			7		
Evaluados			36	40	41	41	38	40	41	41	41	41	35											con 3			2		
No Evaluados			5	1			3	1					6											con 4			1		
Aprobados			34	40	41	33	31	33	41	41	37	37	33											con 5			0		
Porcentaje de aprobados %			94	100	100	80	82	83	100	100	90	90	94											con 6			0		
Desaprobados			2				8	7	7			4	4	2										con 7			0		
Porcentaje de desaprobados %			6			20	18	18			10	10	6											con + de 7			0		

Fuente consolidado de calificaciones primer periodo del 02 de marzo al 15 de mayo 2015

CUADRO N°14

Rendimiento académico de los estudiantes del 4to C de secundaria de la I.E San Juan Bautista de la Salle.

Nº Orden	Apellidos y Nombres	Estado	MATE	COMU	INGL	ARTE	HGE	FCC	PERH	EFIS	EREL	CYA	ETRA	COMP								Aprobadas	Desaprob.	No Evalua	Puntaje	Promedio
01	ANGULO CONDORI, Cesar Antonio	Act	SN	15	15	14	16	10	14	16	18	14	16	AD								9	1	1		0
02	BALLÓN LLERENA, Luis Gerardo	Act	SN	13	14	12	14	SN	13	18	17	14	14	A								9		2		0
03	BATTI CHÁVEZ, Sebastian Gianmarco	Act	SN	16	15	17	17	14	17	19	19	18	15	AD								10		1		0
04	CÁCERES HUAMÁN, Gean Alonso	Act	SN	13	15	12	15	12	10	19	17	12	15	AD								9	1	1		0
05	CÁCERES OLAVE, Sandro Daniel	Act	SN	17	20	15	17	13	18	18	18	17	AD									10		1		0
06	CALCINA FUENTES, Daniel Nahun	Act	SN	14	15	15	14	10	15	18	18	17	11	16	AD							9	1	1		0
07	CANTORAL CASAPÍA, Fidel Raúl	Act	SN	SN	14	SN	13	12	14	17	15	SN	SN	AD								6		5		0
08	CÁRDENAS GUTIÉRREZ, Sebastián Ismael	Act	SN	14	15	16	17	10	13	18	19	SN	14	AD								8	1	2		0
09	CARI APAZA, Paul Alonso	Act	SN	14	15	11	15	09	15	18	15	12	12	A								9	1	1		0
10	CARNERO PINTO, Eduardo Javier	Act	SN	14	15	13	10	11	SN	18	17	14	14	A								8	1	2		0
11	CASTILLO SANCHE, Sergio Ahmed	Act	SN	15	16	17	17	14	15	16	19	16	16	AD								10		1		0
12	CCASA HILACHOQUE, Alonso Jesús	Act	SN	14	15	13	13	12	11	17	15	13	15	AD								10		1		0
13	CHALLCO CÁCERES, Michael Alexander	Act	SN	12	15	09	09	10	12	18	13	11	16	A								7	3	1		0
14	CHAVEZ GUEVARA, Jean Pierre	Act	SN	13	14	07	09	09	11	17	15	SN	18	AD								6	3	2		0
15	CHAVEZ QUISPE, Luis Bryan	Act	SN	15	15	17	18	13	18	18	20	19	18	AD								10		1		0
16	COLQUE FERNÁNDEZ, Alejandro	Act	SN	14	15	16	17	SN	17	18	20	18	17	AD								9		2		0
17	FLORES RIVEROS, Gerald Manuel	Act	SN	16	15	18	18	SN	19	19	20	19	18	AD								9		2		0
18	LAGUNA GALDOS, Diego Andre	Act	SN	13	15	16	16	SN	14	19	19	14	14	AD								9		2		0
19	LAZO ROJAS, Gabriel Ahmed	Act	SN	13	15	14	14	11	14	18	05	14	12	AD								9	1	1		0
20	LOAYZA BARRIGA, Karl Alexis	Act	SN	14	16	08	SN	10	16	16	16	14	19	A								7	2	2		0
21	MANRIQUE PACHECO, Gabriel Josemiliano	Act	SN	14	15	16	15	14	14	18	16	14	18	AD								10		1		0
22	MENDOZA GONZALES, Sebastian Diego	Act	SN	15	15	19	15	16	19	18	19	16	16	AD								10		1		0
23	MORA LÓPEZ, Sebastián Fernando	Act	SN	18	15	18	18	13	18	18	19	17	19	AD								10		1		0
24	MORALES TEJADA, Louizinho Edson	Act	SN	11	14	10	09	10	12	15	12	10	13	B								6	4	1		0
25	MOSCOSO ZUÑIGA, José Jesús	Act	SN	11	14	11	08	11	13	17	10	10	12	A								7	3	1		0
26	PACHECO ALATRISTA, Esteban Joaquín	Act	SN	SN	15	SN	SN	11	SN	16	16	13	07	A								5	1	5		0
27	PARDO JO, Cristian Percy	Act	SN	18	16	19	20	17	19	18	20	20	19	AD								10		1		0
28	PAREDES ARENAZAS, Jamil Paúl	Act	SN	15	14	17	SN	13	15	17	19	14	16	A								9		2		0
29	PINTO ESCUDERO, Diego André	Act	SN	14	15	12	15	13	16	17	18	SN	16	AD								9		2		0
30	PRESBITERO DEL CARPIO, Luis Alejandro	Act	SN	12	15	14	12	11	15	15	08	12	15	AD								9	1	1		0
31	REVILLA FRISANCHO, Bryan Antonio	Act	SN	13	16	14	14	14	15	18	17	14	17	AD								10		1		0
32	RIVAS SALAZAR, Anthony Italo	Act	SN	15	15	16	14	SN	14	19	16	13	15	AD								9		2		0
33	ROSAS VALDIVIA, Mauricio José	Act	SN	13	15	12	08	14	11	15	09	13	12	A								8	2	1		0
34	TARAVAY ZUÑIGA, Sebastian Alfonso	Act	SN	15	15	13	13	14	13	15	19	18	13	13	AD							10		1		0
35	TAYA APAZA, Raúl Stefano	Act	SN	12	16	13	14	09	13	18	11	12	16	AD								9	1	1		0
36	TITO CLAVIJO, Miguel Angel	Act	SN	12	14	10	14	11	14	19	18	13	14	AD								9	1	1		0
37	UCHAMACO NOA, Fernando José	Act	SN	12	14	15	15	SN	12	19	14	13	12	A								9		2		0
38	URETA CCALA, José Miguel	Act	SN	12	15	13	12	12	14	18	16	11	12	A								10		1		0
39	VARGAS RAMIREZ, Andres Sebastián	Act	SN	12	15	14	12	13	11	17	14	12	15	AD								10		1		0
40	VERA SALINAS, Emilio André	Act	SN	13	15	13	14	11	15	18	17	15	16	AD								10		1		0
41																										
42																										
43																										
44																										
45																										
Puntaje				526	602	529	522	406	551	704	641	506	589											Puntaje		
Promedio				14	15	14	14	12	15	18	16	14	15											Promedio	0.00	
Nota Máxima				18	20	19	20	17	19	19	20	20	19											Invictos		
Nota Mínima				11	14	7	8	9	10	15	5	10	7											con 1	11	
				14	15					14	18	19	14	16											con 2	2
Evaluados				38	40	38	37	34	38	40	40	36	39											con 3	3	
No Evaluados		40	2		2	3	6	2				4	1											con 4	1	
Aprobados				38	40	33	31	25	37	40	36	34	38											con 5	0	
Porcentaje de aprobados %				100	100	87	84	74	97	100	90	94	97											con 6	0	
Desaprobados							5	6	9	1		4	2	1											con 7	0
Porcentaje de desaprobados %							13	16	26	3		10	6	3											con + de 7	0

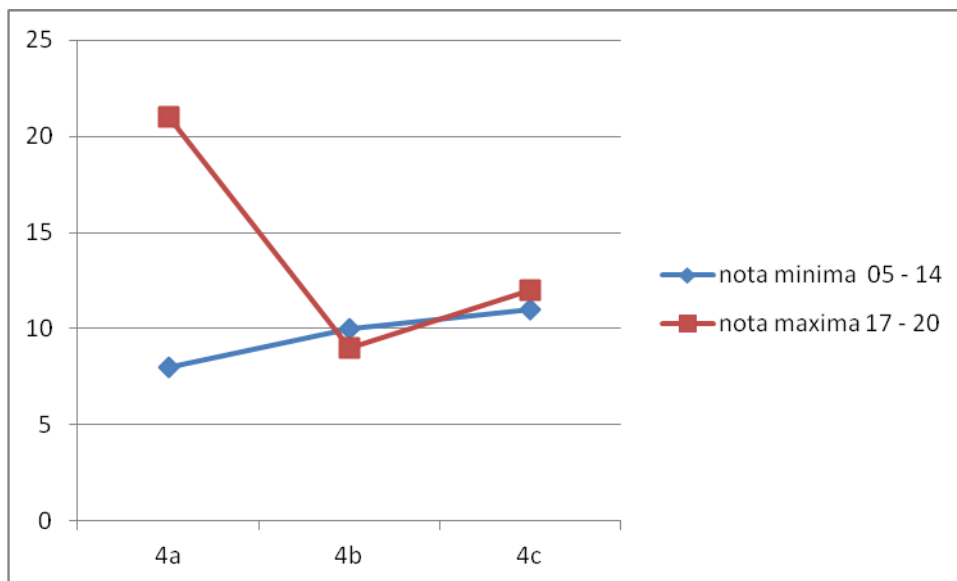
Fuente consolidado de calificaciones primer periodo del 02 de marzo al 15 de mayo 201

CUADRO N° 15

RENDIMIENTO ACADEMICO - NOTA MÁXIMA Y MÍNIMA DE LOS ESTUDIANTES DEL 4TO DE SECUNDARIA

	nota mínima 05 - 14	nota máxima 17 - 20
4a	8	21
4b	10	9
4c	11	12

GRÁFICA N° 10



COMENTARIO:

Podemos observar que en la sección del 4TO A hay 8 alumnos con nota mínima y 21 alumnos con nota máxima. En cuanto a 4TO B hay 10 alumnos con nota mínima y 9 alumnos con nota máxima. En cuanto a 4TO C hay 11 alumnos con nota mínima y 12 alumnos con nota máxima.

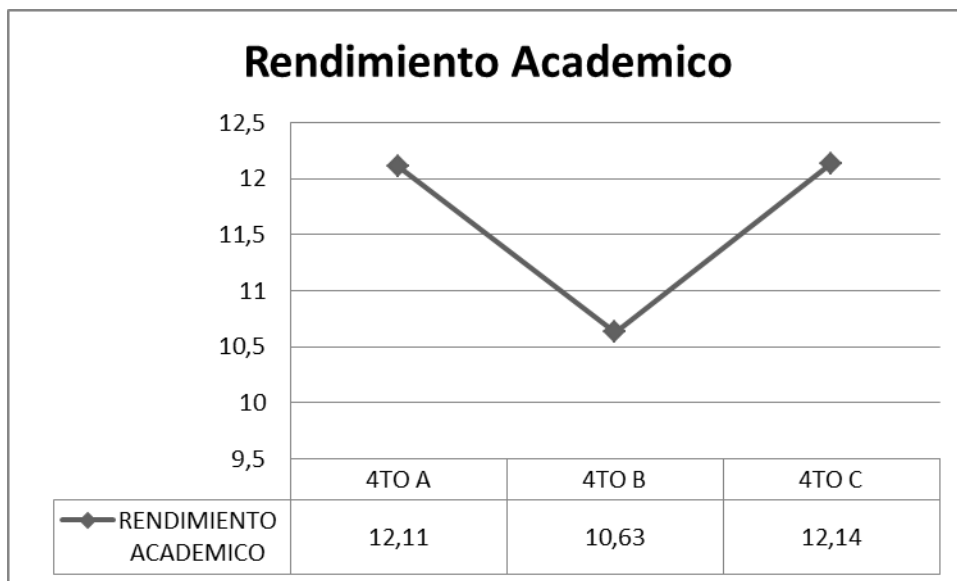
Teniendo en cuenta que su rendimiento académico de las diferente secciones del 4to de secundaria, tienen un promedio aprobatorio ya que existe mayor cantidad de estudiantes de invictos aprobados que estudiantes desaprobados.

CUADRO N° 16

RENDIMIENTO ACADÉMICO – PROMEDIO POR AULA DE LOS ESTUDIANTES DEL 4TO DE SECUNDARIA

CLIMA DEL AULA	RENDIMIENTO ACADÉMICO
4TO A	12,11
4TO B	10,63
4TO C	12,14

GRAFICA N° 11



COMENTARIO:

Podemos observar en cuanto a los promedios alcanzados en los estudiantes del 4to A, B y C. Logran obtener un promedio aprobatorio por secciones siendo la mínima nota 10,63 en 4to B de secundaria y la máxima nota 12,14 en el 4to C de secundaria.

Existe una relación directa entre el clima del salón y el rendimiento académico de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la Institución Educativa San Juan Bautista de la Salle.

CONCLUSIONES

PRIMERA:

La percepción que tienen los estudiantes en torno a la relación clima del aula y rendimiento escolar, es favorable, toda vez que ellos relacionan un buen rendimiento académico con el clima que tienen en su salón, sienten que mientras mejor sea el clima institucional, mejor será el rendimiento que ellos tengan en sus diferentes asignaturas.

SEGUNDA:

El rendimiento escolar de los estudiantes del cuarto grado de secundaria es positivo en cuanto al cuarto grado C y regular en cuando al cuarto grado A y B, esto de acuerdo a los consolidados de calificaciones obtenidos y al análisis de los mismos, pues en el grado mencionado la nota máxima es de 20 y la mínima de 07, mientras que en cuarto A la nota máxima es 19 y la mínima 02 y para el cuarto grado B la nota máxima es de 20 y la mínima de 07.

TERCERA:

Los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa San Juan Bautista de la Salle, en cuanto al clima de aula tienen resultados aprobatorios obteniendo un 35% de alumnos invictos y un 18% de alumnos desaprobados. Se demuestra que sí existe una relación significativa entre el clima de aula y rendimiento académico de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa San Juan Bautista de la Salle.

CUARTA:

El análisis de los datos recogidos, nos muestran una situación que debe impulsarse, es decir, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, hay que interrogarse acerca de quién enseña y quién aprende, así como acerca de la relación que se da entre ellos: quién lo hace y con quién lo hace. Se confirma una

relación directa y positiva entre los educandos y el docente teniendo una relación directa y positiva entre el clima de aula y el rendimiento académico de los estudiantes del cuarto grado de secundaria de la institución educativa San Juan Bautista de la Salle.

SUGERENCIAS

PRIMERA:

Se recomienda usar con mayor frecuencia; diversas estrategias por parte de los docentes, que puedan mejorar el clima en el aula para obtener un mejor rendimiento académico en los estudiantes.

SEGUNDA:

Se debe fortalecer el trabajo que vienen realizando la mayoría de docentes de la Institución educativa San Juan bautista de la Salle, en cuanto a resolver situaciones diversas del clima de aula, toda vez que esto es reconocido por los estudiantes y se convierte en un factor fundamental en su rendimiento académico.

TERCERA:

Se debe hacer la enseñanza más agradable, favoreciendo el clima docente-estudiantes y por ende garantizando un buen rendimiento académico, aunque existen otros factores que coadyuvan en ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, N (2004), Inteligencia emocional en el liderazgo, Santiago, Aguilar Chilena de Ediciones, SA.
- Antich, R. (1986). *Metodología de la enseñanza de las Lenguas Extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castañer y Camerino (1991): La E. F. en la enseñanza primaria. Ed. Inde. Barcelona.
- Contreras, O. (1998):_ Didáctica de la Educación Física. Un Enfoque Constructivista. _Ed. Inde. Barcelona.
- Esperanza (2005): ¿Existe una ética ecológica? En: Ecología y Sociedad Editorial Félix Varela, México.
- Frías, R. (2003) Una aproximación al concepto comunicación y sus consecuencias...Nómaditas No. 1 revista de la Universidad Complutense de Madrid: España.
- Frondizi, R. (1993) Pensamiento Axiológico. Instituto cubano del Libro Las Generaciones. La Habana: Ediciones Ciencias Sociales. Habana.
- Gaxiola, (2005): La ética de la ciencia. La responsabilidad moral y la desaparición de las especies Editorial Félix Varela México.
- González A. (2006). *Estrategia metodológica para el desarrollo de habilidades comunicativas en idioma inglés de profesionales de la salud*. Tesis de Maestría en Teoría y Práctica de la enseñanza del Inglés contemporáneo, UCf Carlos Rafael Rodríguez, Cienfuegos.
- Gutiérrez, M. (1991) La Educación Psicomotriz y el Juego en la Edad Escolar. Ed. Wanceulen. Sevilla.
- Jiménez, I. (2002): Psicomotricidad. Teoría y programación. Ed. Escuela Española. Barcelona.

- Kramer, R. (1999), "La confianza y la desconfianza en las Organizaciones", Annual Review of Psychology, núm. 50.
- Magallón (2004): Identidad y Subjetividad Humana en José Martí. Editado por la Universidad Popular de la Chontalpa, Tabasco, México.
- Mayer y Schoorman (1995), "An Integrative Model of Organizational Trust", The Academy of Management Review, núm. 20.
- Nucci (2004): El Saber Ético de Ayer a Hoy. T. I. Editorial Félix Varela México.
- Nucci, L. "Conceptions of Personal Issues: A Domain Distinct from Moral or Societal Concepts." Child Development 52 (1981). Piaget, J. The Moral Judgment of the Child. Glencoe, IL: Free Press,
- Power, Higgins & Kohlberg , (1989). Approach to moral education. New York: Columbia University Press
- *Pulido, A. (2005). Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de sexto grado de la escuela primaria en Pinar del Río. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", Pinar del Río.*
- Rohrkemper, M. (1984) "The Influence of Teacher Socialization Style on Students' Social Cognitive and Reported Interpersonal Classroom Behavior." The Elementary School Journal 85
- Sarahí (2004): Por una Nueva Ética. Editorial Félix Varela, México.
- Velásquez, M (2002): Ética y Sociedad. T. I y II. Editorial Félix Varela. México.

ANEXOS

ANEXOS - INSTRUMENTO

Escala	Juicio Cualitativo	Interpretación
5	Siempre	Muy Bueno
4	Casi siempre	Bueno
3	A veces	Regular
2	Casi nunca	Deficiente
1	Nunca	Muy deficiente

Relaciones interpersonales		1	2	3	4	5
	Clima En El Aula					
1.	¿Presenta ayuda y colaboración entre los compañeros de aula?					
	Dimensión: Moral					
2.	¿Se siente a gusto en la institución y con sus compañeros?					
	Dimensión: Autonomía					
3	¿Tiene usted Conocimiento de las reglas y el reglamento interno de la Institución?					
	Dimensión: Relaciones					
4.	¿Participa en las Actividades de integración y bienestar desarrolladas por la Institución (salidas, convivencias, conferencias, celebraciones, reflexiones)?					
	Desempeño Docente					
5.	¿Sus profesores toman en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos?					

	Dimensión: Preparación De Clases					
6.	¿Cree usted que sus profesores crean actividades de enseñanza apropiadas?					
	Dimensión: Evaluador					
7.	¿Sus profesores evalúan sus resultados alcanzados?					
	Dimensión: Orientador					
8.	¿Sus profesores seleccionan métodos y técnicas de enseñanza apropiadas?					
	¿Sus Profesores establecen y mantienen normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula?					
	Dimensión: Promotor Del Clima Del Aula					
9.	¿Sus profesores contribuyen a la solución racional de las situaciones conflictivas que se presentan en la institución?					

MATRIZ

Problema	Objetivos	Variables
¿Cuáles son las consecuencias del clima del aula en el rendimiento académico en los estudiantes del 4to grado de secundaria de la institución educativa publica de educación básica regular san juan bautista la sallé 2015?	Objetivo general Identificar las consecuencias del clima de aula en el rendimiento académico de los estudiantes del cuarto grado de Educación Secundaria en una Institución Educativa San Juan Bautista La Salle - Arequipa 2015.	Clima organizacional del aula Rendimiento Académico
	Objetivo específico Identificar la percepción de los educandos y docente en torno a la relación Caracterizar el rendimiento escolar de los educandos. Describir el clima emocional de aula. Analizar los datos recogidos desde las percepciones y las prácticas existentes entre clima del aula y rendimiento escolar observadas desde los distintos actores.	

MAPA, CROQUIS

