



UNIVERSIDAD SAN IGNACIO DE LOYOLA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Programa de Maestría para Docentes
de la Región Callao

**CLIMA DE AULA Y LOGROS DE APRENDIZAJE EN
COMUNICACIÓN INTEGRAL DEL QUINTO GRADO DE
4 INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE VENTANILLA**

Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación
Mención en Medición, Evaluación y Acreditación de la Calidad
de la Educación

BACHILLER MIGUEL GABRIEL RIVERA VALDIVIESO

LIMA – PERÚ

2012

**CLIMA DE AULA Y LOGROS DE APRENDIZAJE EN
COMUNICACIÓN INTEGRAL DEL QUINTO GRADO DE
4 INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE VENTANILLA**

JURADO DE TESIS

Presidente: Dr. Aníbal Meza Borja

Vocal: Mg. Herbert Robles Mori

Secretario: Mg. Miguel Rimari Arias

ASESOR

Dr. José Muñoz Salazar

Dedicatoria:

Este trabajo de investigación lo dedico a mi eterna compañera, mis afectuosos hijos y mis adorables nietos: motivo y motor de mis esfuerzos y desvelos.

Agradecimiento:

A la Universidad San Ignacio de Loyola, por esta oportunidad de obtener el título de Maestro; y a los asesores, por sus acertadas orientaciones para mejorar mi investigación.

Muchas gracias

Índice de contenido

INTRODUCCIÓN	1
Problema de investigación	3
Planteamiento.	3
Formulación.	6
Justificación.	7
Marco Referencial	9
Antecedentes.	9
Marco teórico.	15
<i>Enfoques teóricos sobre clima de aula</i>	15
<i>Clima de aula.</i>	18
<i>Clima sicológico profesor – alumno</i>	21
<i>Clima sicológico entre los alumnos</i>	23
<i>Logros de aprendizaje</i>	25
Objetivos e Hipótesis	28
Objetivos.	28
Hipótesis.	29
MÉTODO	31
Tipo y diseño de investigación	31
Variables	32
Variable clima de aula.	32
Variable logros de aprendizaje.	32
Participantes	34
Instrumentos de investigación	36
Procedimientos de recolección de datos	39
Procedimientos de registro de datos	39
RESULTADOS	40
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	50
REFERENCIAS	54
ANEXOS	

Índice de tablas

Tabla 1. Características demográficas de los participantes según género	34
Tabla 2. Características demográficas de los participantes según edades	35
Tabla 3. Tabla de medidas descriptivas de la variable Clima de aula y sus respectivas dimensiones y la variable Logros de aprendizaje	39
Tabla 4. Medidas de frecuencia de la variable Clima de aula	40
Tabla 5. Medidas de frecuencia de la dimensión contexto interpersonal Imaginativo	41
Tabla 6. Medidas de frecuencia de la dimensión contexto regulativo Disciplinario	42
Tabla 7. Medidas de frecuencia de la dimensión contexto instruccional	43
Tabla 8. Medidas de frecuencia de la variable Logros de aprendizaje	44
Tabla 9. Prueba de Normalidad de la variable variable Clima de aula con sus respectivas dimensiones y la variable Logros de aprendizaje	45
Tabla 10. Medidas de correlación general entre la variable Clima de aula y sus dimensiones relacionados con la variable Logros de aprendizaje	46

Índice de figuras

Figura 1. Medidas de frecuencia de la variable Clima de aula	40
Figura 2. Medidas de frecuencia de la dimensión Contexto interpersonal imaginativo	41
Figura 3. Medidas de frecuencia de la dimensión Contexto regulativo Disciplinario	42
Figura 4. Medidas de frecuencia de la dimensión Contexto regulativo Disciplinario	43
Figura 5. Medidas de frecuencia de la variable Logros de aprendizaje	44
Figura 6. Gráfico de dispersión simple de la variable Clima de aula y la variable Logros de aprendizaje	47

Resumen

Esta investigación de tipo descriptivo y diseño correlacional, tuvo el propósito de determinar el nivel de relación entre el clima de aula y los logros de aprendizaje en el área de comunicación integral de los niños del quinto grado de primaria de 4 centros educativos de Ventanilla. La muestra estuvo conformada por 163 alumnos. Se realizaron dos pruebas: el test de medición del clima de aula y una prueba escrita de comprensión y producción de textos. El primero, basado en el test de Marjoribanks (1980), adaptado por Cornejo y Redondo (2001), con 0.75 de coherencia interna según prueba Alpha de Cronbach; y, el segundo, es una prueba de comprensión y producción de textos desarrollado por la unidad de medición de la calidad del Ministerio de Educación en el año 2004. Se utilizó la prueba estadística r de Spearman, obteniéndose una correlación positiva media de $r=.567$, entre ambas variables.

Palabras clave: clima, logro, aprendizaje, calidad

Abstract

This research, descriptive and correlational aims to determine the level of correlation between the classroom environment and learning achievement in the integral communication area of fifth grade of 4 primary schools in Ventanilla city. The sample was 163 students. We performed two tests: the test for measuring the classroom atmosphere and a written test comprehension and text production. The first test based on Marjoribanks (1980), adapted by Cornejo and Redondo (2001), 0.75 internal consistency as Cronbach Alfa test; the second is a test of comprehension and text production Unit Quality Measurement developed by the Ministry of Education in 2004. The Spearman statistical test was used for hypothesis testing. Was obtained an average positive correlation of $r=.567$ between both variables.

Key words: environment, achievement, learning, quality

Introducción

El aula es, al igual que el hogar, un espacio privilegiado donde la convivencia forma hábitos positivos o negativos. Es en ella donde se aprende a ser democráticos o autoritarios, egoístas o solidarios; y en donde se establecen relaciones humanas de enorme trascendencia que, aún transcurridos muchos años, se recuerdan y quedan indelebles en la memoria. Ese es el resultado y poder de la convivencia escolar y de las experiencias vividas en ella.

Jares, (2006) dice al respecto: “A través de las estrategias educativas, los formatos organizativos y estilos de gestión, el modelo de profesorado, los modelos de evaluación, etc., los profesores y profesoras están impulsando determinados modelos de convivencia” (p.18). La convivencia es, pues, un aspecto fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje. Esta certeza no nace sólo de la abstracción intelectual sino, y sobre todo, de la experiencia cotidiana, de la observación empírica y del quehacer educativo en el que se dedica a tiempo completo. Se considera, asimismo, que la forma en que el docente dirige los modelos de convivencia, los tipos de relaciones que se forman en ella, su propio papel en esta interrelación con sus alumnos estableciendo un modelo, encaminan el aula a un tipo de relación entre sus integrantes que la hace única. Ésta, a su vez, está condicionada por el enfoque pedagógico que la sustenta y, de alguna manera, su calidad está unida a las actividades que se haga en el centro. Es, por lo visto, consecuente al pensamiento que ha guiado esta investigación: la forma de convivencia en el aula, o el clima que se establece en las relaciones al interior del aula, determinan en algún grado el logro de los aprendizajes.

Ahora, esta convivencia que se da en el aula responde a un estilo, esquema o ideología que trasciende desde la sociedad. Esta ideología o formas de ver el trabajo pedagógico, por supuesto, responden a la concepción que tiene el profesor acerca de la educación. Lafout, citada por Arévalo (2002) señala que “la sociedad considera que la escuela debe enseñar a convivir con el modelo adulto que propicien los profesores; dándole al docente protagonismo en la estructuración de un clima motivador en el aula y que, pues los cambios que protagoniza el profesor en la clase influyen sobre los alumnos” (p. 15). Es decir, hay un papel protagónico por parte del profesor en el aprendizaje de los alumnos y en la convivencia que establecen en el aula. Las escuelas abundan en ejemplos de esta naturaleza: casos como docentes que han

fomentado un clima de aula motivador, democrático y de afecto sincero y que son muy extrañados y solicitados por alumnos y padres cuando tienen que ausentarse de la misma por diversas razones; por el contrario, cuando sucede lo mismo con profesores que no han logrado fomentar un clima adecuado en el aula, su ausencia deviene en satisfacción y mejoras en el nivel de aprendizaje con un nuevo docente. Esta observación empírica pero demostrada con la constante de 20 años de servicios educativos, es la que nos impele a investigar con mayor profundidad la relación entre clima de aula y logros de aprendizaje.

La estructura de la tesis muestra, en su primera parte, el planteamiento del problema, la descripción de los antecedentes de investigación, afines a ésta, las bases teóricas sobre las cuales se funda el interés de la presente investigación y los objetivos e hipótesis que la guían. En la segunda parte, se desarrolla la metodología, donde se incluye el tipo y diseño de investigación así como el sistema de variables con su respectiva operacionalización. Se describe, además, a los participantes de la muestra, los instrumentos de investigación empleados, indicando sus niveles de validez y confiabilidad, así como los procedimientos utilizados para la recolección de los datos.

En la tercera parte, se exponen los principales resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, a través de las tablas y figuras; asimismo, se presentan éstos de acuerdo a las variables e indicadores de estudio, respaldados con la información procesada.

Finalmente, se muestran los hallazgos encontrados bajo el título de discusión de resultados. En esta parte se consigna además las conclusiones y sugerencias más relevantes. Asimismo se incluye las referencias bibliográficas y los anexos que forman parte de la investigación.

Problema de investigación

Planteamiento.

Las investigaciones recientes en nuestro país nos muestran una realidad que dista de ser la mejor de Latinoamérica. Al respecto, se lee en la página del Ministerio de Educación del Perú: “Los resultados de la última Evaluación Censal 2011 confirman que no hubo avances significativos en los niveles de aprendizaje en el Perú por lo que el Ministerio ha asumido el desafío de revertir los índices fijando como meta al 2016, elevar el índice de comprensión lectora del 29,8% al 55% y en matemática del 13,2% al 35%.”(Minedu, 2012). Es cierto que, a partir del año 1995 hay cambios en la dirección de la educación; pero es obvio, también, que las transformaciones en la superestructura social requieren mucho esfuerzo y tiempo; y estos resultados son muy descriptivos de lo que se expresa.

Hunt (2004, p. 33) dice, respecto a la realidad encontrada en Perú después del proceso de cambio iniciado desde 1995 con apoyo del Banco Mundial: “Probablemente sea cierto que el clima en muchas aulas ha mejorado respecto de 1995. Sin embargo, sigue habiendo profesores incluso excelentes que critican públicamente a los alumnos”. La pregunta es, ante ambas realidades, si resulta una influencia negativa o positiva un determinado tipo de convivencia en el aula. Se deduce que es posible que se manifieste un efecto en menor o mayor grado por parte del nivel de relaciones establecidas en el aula con el rendimiento y consecución de los logros de aprendizaje por parte de los niños y niñas de ésta. Y tal como lo visiona la autora, la importancia del maestro en esta relación es totalmente significativa pues tiene poder, autoridad e influencia decisiva en la estructuración de este ambiente o clima, sobre todo, en el nivel primario que asume la presente investigación.

Como se ve, estas relaciones imperantes en las aulas del Perú condicionan, generalmente los aprendizajes. Al respecto Hunt (2004) dice:

A menudo me impresiona el modo desagradable en que los maestros le hablan a los niños; los critican públicamente con frecuencia e incluso los insultan (les dicen “niños tontos”). En ningún caso encuentro maestros felicitando a alguno de sus alumnos. La mayoría de los maestros no menciona problemas de

disciplina, pero poco a poco me voy dando cuenta de que en realidad muchos niños tienen dificultades, pues se suele esperar que permanezcan en silencio en el aula en situaciones extremadamente aburridas. Es posible que los maestros se muestren renuentes a discutir esto porque piensan que declarar que tienen problemas de disciplina es admitir su fracaso. Sin embargo, llego a pensar que los largos y muy frecuentes recreos se deben no solo a que los maestros no tienen idea de qué hacer con los niños, sino que estos momentos son un respiro necesario frente a los problemas de disciplina. (p.18)

Hay mucho de cierto en las observaciones que muestra la investigadora. Esta realidad, que no solo se da en las escuelas rurales, sino también en las urbanas, no es tratada con sinceridad y apertura. El docente, muchas veces, oculta el trato que le da a los alumnos porque sabe que, a veces, no es adecuado, pero le sobrepasa la dificultad para, si se quiere, dominar el aula, establecer una relación de adecuada comunicación y de sorpresa continua para el alumno, que le brinde motivación y fomente su interés en el aprendizaje. Por esto, el propósito subyacente a esta investigación, es, también, mostrar que estas relaciones, con sus consecuencias positivas o negativas, forman parte de un clima de aula que influye en el aprendizaje.

En relación a la medición de los logros de aprendizaje, se ha sido testigo que la última década ha sido plena de evaluaciones internacionales en las cuales han participado el sistema y los escolares peruanos. Como es conocido por todos los analistas, nuestro país quedó en un lugar que no se necesita describir.

A nivel nacional, se realizaron mediciones del logro de aprendizaje alcanzado por los escolares peruanos en las áreas de Comunicación, Lógico Matemática y Ciencias. Estas mediciones, tal como lo dice la Ministra Patricia Salas (Minedu, 2012), nos muestran un país estancado en el aprendizaje de los alumnos, a pesar del ingente esfuerzo y presupuesto realizado. Uno de los instrumentos empleados por la unidad de medición de la calidad del Ministerio de Educación es, justamente, el que se emplea en esta investigación.

Son numerosos los estudios que informan acerca de la relación que existe entre un clima adecuado de aula y rendimiento, en los diferentes aspectos que componen el aprendizaje.

Núñez, González-Pianda y otros (1998) citando a Nuñez y Gonzales Pumariega, dicen que el alumno aprende si se cumplen a cabalidad estos dos factores: "(a) que sea cognitivamente capaz de asumir las tareas que le exige el proceso de aprendizaje; y (b) que se encuentre en un estado emocional alto y orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas" (p.98). Lo que ratifica que uno de los factores principales, si no el fundamental, tiene que ver con las actitudes de los componentes humanos del aula: profesor y alumnos. El ser capaz cognitivamente habla del periodo de madurez en que se encuentre el niño, lo que tiene que ver también con el trabajo del profesor aunque en menor medida; no así con el aspecto de hallarse en un estado emocional alto, lo que sugiere un ambiente escolar adecuado y posibilitador de aprendizajes plenos. Al respecto dice Froemel, (2001):

Que los colegios tengan más horas de clase, que los profesores concurren a cursos de capacitación, que los padres se involucren en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos no asegura un mayor rendimiento en la calidad escolar. Incluso esto podía ser contra productivo para el aprendizaje de los alumnos y costoso para el Ministerio de Educación en la asignación de recursos públicos sin un mayor retorno de inversión... La variable que tiene mayor efecto positivo en el aprendizaje es el clima de aula. El buen clima en el aula es lo que mejor repercute en el aprendizaje escolar (p. 10)

La referida cita, expresada hace once años, es definitivamente actual. Sólo analicemos la situación de la región Callao: Hay una sistemática normativa que busca no perder horas en las celebraciones por fechas cívicas, o realizarlas en un período breve de tiempo en cada turno; hay una gran cantidad de capacitaciones realizadas por el CAFED; es decir, inversión importante y costosa, pero no se tiene certificación científica que el rendimiento o logro de metas y competencias haya mejorado considerablemente. Por otro lado, "el maltrato y violencia en niños y adolescentes es un hecho global" (GRC, 2012, p. 33), lo que incide directamente en el tipo de interrelaciones que se establecen en los centros educativos chalacos. Estos análisis reafirman la hipótesis que el clima de aula es una variable fundamental en el proceso de aprendizaje y con ello, del rendimiento académico (entiéndase: logros de aprendizaje) del alumno; de allí, la necesidad de su investigación en nuestra Región.

Formulación.

Es conocido, en la práctica educativa, que el docente ejerce una poderosa influencia en el aprendizaje del alumno; sin embargo, esta observación no ha sido comprobada científicamente en el contexto social al cual alude la presente investigación. Además, se sabe que la familia es el primer factor a tomar en cuenta para analizar la eficacia del aprendizaje escolar; pero, si hay una intervención del profesor en estas circunstancias, sabremos que es posible mejorar el aprendizaje del alumno y con ello, elevar el nivel de calidad de la enseñanza.

Frente a esta realidad la pregunta es si mejoraría el rendimiento académico de los estudiantes cuando los profesores presentaran un nivel de habilidades sociales que permita fomentar fácilmente un clima organizacional adecuado y agradable a los alumnos y padres de familia; y con ello, resaltaría el proceso enseñanza aprendizaje como un proceso de calidad. O, si este clima fomentado por el profesor no influenciaría en la calidad de la educación y, por ello, en la obtención de logros de aprendizaje por parte del alumno.

¿Se verificaría en estas instituciones las investigaciones ya realizadas en otros contextos, en referencia al clima del aula promovido por el docente y los logros de aprendizaje alcanzados por el alumno? ¿Será posible, en caso de no encontrar un cuadro de competencias adecuado en sectores de docentes, revertir esta situación para un efecto de mejora en el rendimiento de los alumnos y con ello en la calidad de la enseñanza? Estas interrogantes conllevan a formular el problema de investigación de la siguiente manera:

Problema General.

¿Cuál es la relación entre el clima de aula y el logro de los aprendizajes en el área de Comunicación Integral de los alumnos del 5º grado de 4 instituciones educativas de Ventanilla?

Se enfoca el problema en relación al área de Comunicación Integral por tratarse de competencias que influyen sobre las demás áreas del currículo y atraviesan transversalmente a las demás áreas.

Problemas Específicos.

¿Cuál es la relación entre la dimensión interpersonal imaginativa del clima de aula y el logro de los aprendizajes en el área de Comunicación Integral de los alumnos del 5° grado de 4 instituciones educativas de Ventanilla?

¿Cuál es la relación entre la dimensión regulativo disciplinaria del clima de aula y el logro de los aprendizajes en el área de Comunicación Integral de los alumnos del 5° grado de 4 instituciones educativas de Ventanilla?

¿Cuál es la relación entre la dimensión instructiva del clima de aula y el logro de los aprendizajes en el área de Comunicación Integral de los alumnos del 5° grado de 4 instituciones educativas de Ventanilla?

Justificación.

La investigación es relevante en varios aspectos: en el aspecto educativo, el científico pedagógico, el social y el aspecto cultural.

En el aspecto educativo tiene que ver con la práctica efectiva que se realiza en las escuelas chalcas y, específicamente, en Ventanilla. Existe un grave problema en el nivel de logro de aprendizajes de los alumnos del nivel primario del Callao que se manifiesta también a nivel nacional. Un 37.6% de alumnos chalacos de segundo grado, por ejemplo, y un 28.7 % a nivel nacional que logran un nivel adecuado de comprensión de textos (GRC, p.39) demuestran que el trabajo en las aulas tiene metas aún no logradas. Esta deficiencia no sólo involucra a los alumnos sino a toda la comunidad educativa, por lo que es necesario identificar la relación existente entre el clima de aula promovido por el docente del 5º grado de primaria con el logro de los aprendizajes en el área de comunicación integral de los alumnos de cuatro instituciones educativas de Ventanilla; y establecer, científicamente, si es que un adecuado, regular o deficiente clima de aula tiene incidencia o no sobre el nivel de logros de aprendizaje en el área descrita.

En el aspecto científico-pedagógico, esta investigación refrenda, de alguna manera, los estudios y conclusiones obtenidas por psicólogos de la talla de Yelon y Weinstein, citados por Suárez (2007) en la que establecen que “los salones en donde

los alumnos son amigos, son salones donde puede haber mayor aprendizaje, mientras que en aquellos en que los alumnos son hostiles, disminuye el aprendizaje” (p.69). Asimismo, el logro de los aprendizajes es, en buena medida, el desempeño adecuado ante cualquier vicisitud o reto que se le presenta al ser humano. Un aula, por tanto, es un equipo, que puede ser mediocre o altamente efectivo y esta efectividad se mide en los logros de aprendizaje. Drukat, citada por Goleman (1999, p. 272) selecciona “dos cualidades fundamentales, entre otras, que distinguen a los equipos altamente efectivos: empatía o comprensión interpersonal y cooperación y esfuerzo unificado”; estas cualidades sólo pueden darse en equipos que tienen un clima adecuado. Estos aspectos, pues, son altamente favorables para mejorar el proceso de aprendizaje en las escuelas del Callao. Lo reitera Drukat (1999, p.272) al analizar a 150 equipos auto dirigidos y descubrir que la primera de las “aptitudes emocionales que emergieron como capacidades distintivas de los diez equipos estelares fue la empatía o comprensión interpersonal”, componente básico de un clima o ecología adecuada en el aula y cualquier otra organización humana.

En el aspecto social, esta investigación se justifica totalmente porque el Callao es una región que tiene una realidad social bastante conflictiva con índices altos de maltrato infantil y adolescente. Al respecto, se conoce que “más del 50% de los adolescentes en Lima Metropolitana y Callao, han sufrido algún tipo de abuso verbal, con un 41.7% del total, seguido por el abuso físico” (GRC, p.33-34). Es indudable que este nivel de relaciones establecidas en los hogares y que influyen en las construidas en las escuelas, conforman una ecología social que impide un mejor resultado en los procesos educativos; es innegable, también, que un esfuerzo estructurado en toda la provincia, con la participación de todos los agentes de instituciones emblemáticas, socialmente hablando, como lo son las escuelas, coadyuvará a un resultado educativo positivo.

Teniendo en cuenta, pues, muchas investigaciones actuales, en las que se concluye que un ambiente de clase positivo es condición necesaria para que el alumno pueda sentirse identificado con la actividad escolar, seguro de ser valorado y motivado a participar y aprender, es factible que la relación entre clima de aula y logros de aprendizaje tiene las características válidas y relevantes que las configuran como una investigación útil y pertinente para la región Callao; toda vez que, a pesar de los grandes esfuerzos en materia de capacitación de los docentes y directores de las instituciones educativas del puerto, las plataformas tecnológicas que se ponen a

disposición de la masa magisterial chalaca y los estímulos económicos con los que el gobierno regional apoya proyectos de innovación, nada está garantizado si no se convierten las aulas en focos de entendimiento y participación, en ambientes agradables y acogedores que motiven constante y cotidianamente a la investigación. Se pretende, con los resultados de esta investigación, abrir caminos de discusión y dar una posible solución para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y, con ello, una mejor performance del alumno al terminar su preparación.

Asimismo, el producto de esta investigación será empleado como propuesta por los compañeros docentes para mejorar su trabajo en el aula, como insumo para nuevas investigaciones, como marco de referencia para los especialistas de la UGEL, así como material de apoyo en los procesos de evaluación y autoevaluación de las instituciones educativas; y, finalmente, por el área de educación de la Región a fin de promover acciones que mejoren la educación de los niños chalacos. Esta es, pues, la intención que tiene todo investigador: que el esfuerzo desplegado tenga una réplica institucional que permita visualizar cambios que, para el caso educativo, no son inmediatos, sino se concretan en el tiempo; pero, que son necesarios realizarlos ya, si se quiere realmente construir un país con niveles altos de desarrollo.

Marco Referencial

Antecedentes.

Antecedentes Nacionales.

Arévalo (2002), analizó “las diferencias de las áreas y dimensiones del clima social escolar en función al grado de aceptación, rechazo y aislamiento alcanzado al interior del aula en los alumnos secundarios del Colegio Claretiano de la ciudad de Trujillo” (p. 5). Trabajó con una población de “612 alumnos del 1° hasta el 4° de secundaria, obteniendo una muestra de 240 estudiantes” (Arévalo 2002, p. 44). Para formar los grupos de acuerdo a los niveles de aceptación, rechazo y aislamiento empleó una técnica sociométrica y luego la escala del clima social escolar de R.H. Moos. Los resultados señalan que:

Existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de aceptados y rechazados en las áreas de filiación, ayuda, tareas y claridad; así como diferencias significativas ente los grupos de rechazados y aceptados en las dimensiones de realización y autorrealización del clima social escolar. Concluye, finalmente, en que existen diferencias significativas entre los alumnos que son aceptados y rechazados en las áreas de afiliación, ayuda, tareas y claridad; siendo los aceptados más amistosos y visualizan mejor la figura del maestro respecto a los rechazados; pero éstos se inclinan más por la culminación de tareas procurando destacar mejor en el estudio. (Arévalo 2002, p. 5)

Mori (2002), investiga un modelo explicativo de las múltiples relaciones que pueden establecerse entre la personalidad, el autoconcepto y la percepción del compromiso parental con el rendimiento académico. En ella encontramos las siguientes características: La muestra estuvo constituida por 473 estudiantes del sexto grado de educación primaria, hombre y mujeres pertenecientes a los grupos socioeconómicos no extremos (B,C,D). Las edades variaban de 10 a 13 años. Los instrumentos de investigación empleados fueron el cuestionario de personalidad de Eysenck EPQ-J para niños; el perfil de autopercepción de Susan Harter para niños; un cuestionario de percepción en los niños del compromiso parental con su educación; y una prueba de rendimiento en comunicación integral y lógico matemática. Concluye que el modelo de relaciones causales múltiples plantea que el rendimiento está influenciado por el autoconcepto en las dimensiones de desempeño escolar y autovaloración global, por las percepciones del compromiso parental basado en la escuela y el hogar y las características de personalidad como son el neuroticismo y extroversión. Pero de manera simultánea explica que la percepción de la dimensión de autovaloración global es a su vez influenciada por la percepción de la dimensión de desempeño escolar, el propio rendimiento y las características de personalidad como son el neuroticismo y extroversión. (Mori 2002, p. 178-179)

Thornberry (2003), investigó la relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. Las características de la investigación fueron las siguientes:

La muestra estuvo constituida por 166 alumnos. Se construyó una prueba de motivación de logro académico (MLA) para estudiantes de secundaria. Esta

prueba fue aplicada a los 166 alumnos. Se encontró que el grado de correlación entre su MLA y el rendimiento académico de los estudiantes, no se ve influenciado por el colegio de procedencia ni por el género. Sin embargo, el nivel de MLA obtenido por los alumnos sí se encuentra afectado por el colegio de procedencia, mas no por el género; mientras que su rendimiento académico está influenciado por ambos. El análisis cualitativo reveló que los alumnos del colegio público presentan una MLA mayor pero su desempeño académico es menor. (Thornberry 2003, p. 2)

Tueros (2004), investigó la relación entre la cohesión y adaptabilidad familiar y el rendimiento académico. La muestra la constituyó 400 familias, 200 con niños de rendimiento adecuado y 200 con niños de rendimiento inadecuado. La edad de los niños es de 8 a 12 años y sus grados de estudio 4to, 5to y 6to. Se utilizó el cuestionario faces III de Olson que evalúa a los padres de todos los niños. “Se concluye que los alumnos con un rendimiento académico adecuado proceden de familias con alta cohesión y adaptabilidad familiar; los alumnos con rendimiento académico inadecuado proceden de familias con baja adaptabilidad familiar; y, la cohesión familiar de la familia de procedencia no guarda relación con el rendimiento inadecuado de los alumnos”. (Tueros 2004, p.53)

Wetzell (2009) investiga el clima motivacional en la clase en estudiantes del sexto grado de primaria del Callao. El estudio se hizo para:

Conocer cuál es el clima motivacional del aula de las escuelas en el Callao, comparando, a su vez, las escuelas particulares con las públicas. La muestra estuvo conformada por 148 estudiantes entre los 10 y 13 años; 89 de colegios estatales y 59 de particulares. El instrumento empleado en el presente estudio fue el cuestionario de clima motivacional de clase (CMC-VENZ ampliado) adaptado por Irureta en Venezuela, a partir del instrumento original cuestionario de clima motivacional de clase (CMC-1). El cuestionario está dirigido a estudiantes de 11 a 15 años, con una duración de aproximadamente 50 minutos y de aplicación colectiva. Consta de 92 afirmaciones que los estudiantes tienen que responder mediante una escala Likert con los siguientes valores: total desacuerdo (0), desacuerdo (1), indiferente (2), acuerdo (3) y total acuerdo (4). Los resultados revelan que los estudiantes de colegios estatales y particulares perciben un clima motivacional en la clase medianamente adecuado, destacando el Clima de interés sobre los demás. En

este sentido, posiblemente los estudiantes sienten que aún no cuentan con suficiente apoyo en su aprendizaje para desarrollar la autodeterminación y motivación intrínseca. Igualmente, los resultados sustentan que existen diferencias significativas en el clima motivacional en la clase de los colegios por tipo de gestión escolar. Los estudiantes de colegios particulares perciben un mejor clima en la clase que los de colegios estatales, pero ambos no presentan puntajes que se traduzcan en un buen clima en la clase. (Wetzell 2009, p. 7)

Antecedentes Internacionales.

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 imaginativo interpersonal 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 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)

Sánchez, Rivas y Trianes (2006) investigaron la eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar. Se observan las siguientes características:

El programa fue aplicado en el curso de cuatro años, con el objetivo de mejorar el clima escolar y prevenir la violencia en la escuela. La muestra la componen 44 alumnos, 27 hombres y 17 mujeres entre los 9 y 15 años. El instrumento de evaluación utilizado ha sido la escala de clima social de Trickett y Moss, basada en tres subescalas: control, claridad e innovación. El programa de intervención empleado es el programa de desarrollo social de Trianes y Muñoz, que se basa en el principio de promover la competencia social y la resolución constructiva de conflictos interpersonales para lograr la prevención de la violencia escolar. Se tiene como resultado que el instrumento de evaluación del clima de clase, muestra un clima adecuado en la convivencia escolar y el programa de intervención es adecuado para intervenir preventivamente, reducir tensiones y mejorar las relaciones interpersonales. (Sánchez, Rivas y Trianes 2006, p. 359)

Bravo y Herrera (2011) realizaron un estudio acerca de la convivencia escolar en educación primaria y las habilidades sociales como variable moduladora. El objetivo del estudio es:

Analizar el grado de relación existente entre diferentes dimensiones de la conducta de alumnos de primaria (desajuste clínico, desajuste escolar, ajuste personal e índice de síntomas emocionales) y su percepción de la convivencia escolar. Participaron 546 alumnos de educación primaria de dos escuelas de Melilla, ciudad de España. Como instrumentos de recogida de datos se emplearon el sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes de Reynolds y Kamphaus (1992) adaptado a la población española por Gonzáles, Fernández Pérez y Santa María (2004); y una versión adaptada a educación primaria de cuestionario sobre convivencia escolar de Sánchez, Mesa, Seijo, Alemany, Ortiz, Rojas, Herrera, Fernández y Gallardo (2009). Entre los resultados hallados, se pone de manifiesto una relación positiva entre las dimensiones clínicas de la conducta y diferentes aspectos que obstaculizan la convivencia escolar. También, entre ajuste personal y diferentes elementos que favorecen la convivencia. Se discute la pertinencia de incluir, por su carácter preventivo y de desarrollo del individuo, el trabajo de las habilidades sociales dentro del currículo de educación primaria. (Bravo y Herrera 2011, p. 173)

La relación de este último antecedente, con la investigación presente, se muestra en el aspecto de la interrelación, pues la conducta es, generalmente, una expresión de las formas de convivencia, tanto en el hogar como en el aula. Y en palabras de los mismos investigadores: “Distintos autores señalan la relación existente entre competencia social y logros escolares, sociales y ajuste personal y social; mientras que, por otra parte, los datos alertan de las consecuencias negativas que la inhabilidad interpersonal tienen para la persona en la infancia como en la vida adulta” (Bravo y Herrera 2001, p.193).

Marco teórico.

Enfoques teóricos sobre el Clima de aula.

En los últimos años las investigaciones rigurosas, en cuanto al aspecto de las interacciones en la educación, han demostrado que éste es un factor principal en el proceso del aprendizaje. Y, aunque Piaget y Vygotsky han teorizado acerca de este aspecto hace más de 50 años, estos aportes cobran hoy mayor vigencia. Respecto a lo dicho dice Rodríguez (1999): “Piaget y Vygotsky concluyeron que el conocimiento ni se hereda ni se adquiere por transmisión directa. Para ambos el conocimiento es una construcción producto de la actividad del sujeto en su interacción con el medio ambiente físico y social, por lo que convergen en adoptar premisas constructivistas e interaccionistas” (p. 481). No podemos pensar, pues, que el hombre es un ser aislado. Que aprende por sí solo, aunque también lo hace. Sobre todo, el ser humano es gregario y aprende con sus pares en una interrelación constante y poderosa que transmite conocimientos, actitudes, valores y toda una gama de características que forman al ser.

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

Esta interacción, estudiada profundamente por Vigotsky, es la que sustenta lo que hoy llamamos clima de aula porque su desarrollo sólo puede darse en un clima adecuado de convivencia. El énfasis puesto, además, en el carácter socio cultural del proceso de aprendizaje refuerza aún más la idea del factor preponderante que encarna el clima social en el proceso.

La propuesta piagetiana, por su parte, incide en el factor, también de interrelación, de aprendizaje cooperativo como estrategia fundamental en el proceso del aprendizaje. Rodríguez (1999, p. 479) explica al respecto: “Piaget conceptualizó el

desarrollo como el resultado de una compleja relación entre la maduración del sistema nervioso, la experiencia (física y lógico-matemática), la interacción social, la equilibración y la afectividad. De estos elementos, la experiencia y la interacción social remiten específicamente al aprendizaje”. Es decir, la relación del individuo con su par y con todo otro ser y ambiente que lo rodee, en base al diálogo y feedback constante es lo que posibilitará su desarrollo y madurez. A este proceso de interacción ininterrumpida es lo que llamamos hoy, en el entorno del salón de clases, clima de aula.

Es pues, evidente que las actitudes y aptitudes sociales son importantísimas en el proceso del aprendizaje. Sin estas capacidades adecuadamente ajustadas en el ser humano, las posibilidades de éxito son escasas. Ausubel, el gran pensador del aprendizaje significativo, dice al respecto: “las variables sociales deben ser consideradas dentro del ámbito escolar, pues inciden inevitablemente en el aprendizaje de las materias de estudio, valores y actitudes. Su influencia en el aprendizaje de las primeras, es mediada principalmente a través de variables motivacionales” (Ausubel, Novak y Hanesian 1990, p.89). Y ¿qué es una variable motivacional sino aquella que se produce en la propia interrelación entre adultos y jóvenes, jóvenes con su propia generación y otra, incluso? ¿No es acaso, que en ese constante debatir de ideas, esgrimir pensamientos y mostrar conductas propias con otras personas, que el aprendizaje llega a ser un hábito realmente trascendente?

Otro enfoque teórico en que se basa la presente investigación es el modelo Interaccionista. Al respecto, Cornejo y Redondo (2001) citando a Villa y Villar, nos dicen que el aprendizaje “no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se vehicula la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc.” (p. 14).

Entendemos por interacción a la relación que se establece entre dos o más personas que comparten un contexto situacional. Las características de esta relación corresponderán al modo en que las personas involucradas se distinguen mutuamente. Al respecto dice Ibañez (2001) :

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

Estamos de acuerdo con la primera parte de esta cita, pues en toda interrelación humana a largo plazo, como es lo que sucede en los centros educativos, se requieren ciertos convenios tácitos: un liderazgo aceptado o impuesto por el sistema social y normas de conducta que corresponden a los valores preeminentes en esta estructura social; sin embargo, la caracterización del profesor responde a un tipo que desde mucho tiempo atrás se considera inadecuado para el entorno educativo. Hoy es generalizada la idea que los salones de clase deben ser aulas en las que el docente ha logrado fomentar una participación democrática, libre y con respeto de los derechos de expresión de todos y cada uno de sus integrantes. Dicen Cornejo y Redondo (2001, p. 15) citando a Lewin, que la atmósfera psicológica (término propuesto por el mismo Lewin) es una propiedad de la situación como un todo, que determinará, en importante medida, la actitud y conducta de las personas. Estos aspectos, estudiados por el enfoque interaccionista, dan también sustento teórico a la presente investigación.

Clima de Aula.

El constructo clima de aula tiene varias aristas; es decir, se utiliza el término en forma genérica para designar una amplia gama de ambientes escolares, sin especificar qué variables primarían en ellos ni qué vinculaciones específicas tendrían dichas variables con relación a variables tales como aprendizaje y rendimiento. Intentaremos por esto, darle un contenido claro y preciso al término a partir del recorrido por las diferentes acepciones que le dan los investigadores.

El término está muy relacionado con otros conceptos utilizados en las investigaciones actuales, tales como “clima social del aula”, que es la percepción que poseen los alumnos de la calidad de las relaciones y la naturaleza de las interacciones entre compañeros y entre éstos y el profesor y la calidad de las relaciones y la naturaleza de las interacciones con los contenidos o materias de una asignatura. De pronto, hay un aspecto perfectamente válido que tomaremos del concepto: como percepción de los alumnos respecto a las interacciones internas.

De igual manera, esta variable podría equipararse al constructo *clima escolar*, del cual nos refieren Pérez, Maldonado y Bustamante (2010):

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

En la conceptualización citada arriba, se encuentran algunos aspectos concernientes a esta investigación y, sobre todo, a la variable “clima de aula” que se analiza en la misma. Por ejemplo, las relaciones humanas, que no se estudia en relación a todos los estamentos de la escuela pero sí al interior de casi todos los estamentos del aula, menos el de los padres de familia; el orden y respeto, que son valores incluidos tácitamente en los ítems de los instrumentos de esta investigación; el sistema disciplinar, las expectativas vividas, etc. están incluidas en las tres dimensiones que componen la variable tal como se ha operacionalizado en este trabajo.

Para Bethencourt y Baez, citados por Espinoza (2006): “el clima del aula o ambiente de aprendizaje es el conjunto de propiedades organizativas, tanto instructivas como psicosociales que permiten describir la vida del aula y las expectativas de los escolares se asocian significativamente a sus resultados de aprendizaje, a su atención y a su comportamiento” (p. 223). Es decir, para el estudio y análisis del clima de aula es necesario no perder de vista tanto el aspecto de instrucción o académico, como el aspecto psicosocial o emocional, que es inherente a toda comunidad humana.

Una definición del clima de aula, algo extensa pero práctica y manejable, es la que presenta Uria (1998, p.54), para quien algunos elementos clave para la interpretación del clima del aula, son: La organización del aula en relación espacio y tiempo que se vincula directamente a la propuesta curricular y al estilo docente; el tratamiento de los conflictos de convivencia de manera previa; la ecología del aula, relacionada a los aspectos físicos y a los elementos de implicación y pertenencia, por ejemplo, la exposición pública de trabajos escolares; la distribución del alumnado en los grupos de referencia; la programación de los contenidos y procedimientos; las relaciones interpersonales; y, finalmente, el estilo docente propiamente dicho, caracterizado por las cualidades y habilidades personales del profesor para afrontar el escenario del aula y la gestión y manejo que muestre en los procesos de interacción.

Aunque algo extensa, como se explicó al principio de la cita, todas estas características consideradas por el investigador son importantísimas al momento de la operacionalización de la variable. Esto no quiere decir que todos los aspectos hayan

sido tomados en cuenta en la modificación del instrumento de investigación, pero sí han servido de insumo para el mismo.

La definición de clima escolar desarrollada por Cornejo y Redondo (2001) que lo define como, aquella “percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”. (p. 16). Es breve y concisa, pero además, correcta, pues abarca los dos contextos fundamentales en toda convivencia humana: la relación en sí misma y el entorno en la cual se desenvuelve. Todo tipo de relación humana es “mediada principalmente a través de variables motivacionales” (Ausubel, Novak y Hanesian 1990, p.4); y es, también, observable y percibida de una manera diferente por cada persona; sin embargo, estas maneras diferentes de percibir una realidad de interrelación, se ajustan a características convergentes que es posible instrumentalizar y, por ende, estudiar con rigurosidad científica. El marco o contexto social en la cual estas relaciones humanas se desenvuelven son también observables y percibibles. Se establecen en las normas que todos aceptan en esa relación, en las órdenes y parámetros indicados por el profesor o por los acuerdos tomados en el aula y que todos deben aceptar.

Muchas investigaciones actuales han empleado un esquema de conceptualización del clima de aula conformado por cuatro dimensiones. Esta propuesta está sustentada por el trabajo de Marjoribanks en Australia y cuyo instrumento fue adaptado en España por Villa y Villar. Cornejo y Redondo (2001) citando a Villa y Villar dicen que estas dimensiones son el contexto interpersonal, que mide la percepción de los alumnos de la cercanía y preocupación, por parte de los profesores, acerca de sus problemas; el contexto regulativo, que mide las percepciones de los alumnos sobre la severidad o calor de las relaciones de autoridad en la escuela; el contexto instruccional, que mide la percepción de los alumnos, acerca del interés o desinterés de los profesores por el aprendizaje; y el contexto imaginativo, que mide la percepción de los alumnos, de un ambiente donde ellos se ven estimulados a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos. (p. 22)

Se podría decir que estas dimensiones se refieren a los aspectos de interrelación entre pares y entre profesor y alumno. El aspecto regulativo trata de las normas que establece el profesor como autoridad y que simplemente deben ser

aceptadas sin miramientos o quejas. Normas que pueden tener un sentido democrático, abierto y horizontal o un sentido totalmente vertical y autoritario; pero que, sea cualesquiera, son imprescindibles. La forma en que el docente establece normas de relación en el aula indica un tipo de clima democrático o autoritario. Un clima escolar verdaderamente democrático puede ser más efectivo con respecto al aprendizaje y sobre todo, respecto a las buenas relaciones establecidas entre pares y entre profesor y alumno, pero frecuentemente se le confunde con un clima de salón de clase excesivamente permisivo. Por otro lado, un clima escolar autoritario no es, necesariamente, inconveniente; hay ejemplos en escuelas primarias de la región donde profesores con actitudes autoritarias logran resultados interesantes en el aprendizaje, por lo menos, en el aspecto académico.

Es la adaptación de este último enfoque del análisis del clima de aula el que se utiliza en el actual trabajo de investigación porque se considera que envuelve los aspectos fundamentales que estructuran sistemáticamente todas las actividades que conforman el ambiente o ecología de aula. Pero, se integraron estas cuatro dimensiones o contextos en tres pues se optó por el estudio y validación hecha en el 2001 por Cornejo y Redondo en Chile, a partir de una revisión posterior hecha en España que delimitó la cantidad de ítems a 28 y unió dos de los aspectos en uno, éste es el contexto interpersonal imaginativo. Estos investigadores concluyeron, en base al análisis de fiabilidad de Cronbach que las tres dimensiones obtenían los siguientes resultados definitivos: “factor interpersonal, 0,9081; factor instruccional, 0,8004; y, factor disciplinario, 0,7012; la fiabilidad de las tres subescalas es estadísticamente aceptable” (p.26)

Clima psicológico profesor – alumno.

La relación que establece el docente con el alumno a su cargo es fundamental para lograr que el niño esté motivado para el proceso de aprender. Si esta interrelación está caracterizada por el verticalismo y el desinterés es evidente que el niño pondrá menos esfuerzo en el aprendizaje. Dice Arévalo (2002) “Observaciones realizadas en la escuela, muestran que los profesores que les gusta lo que hacen, evalúan de forma más estimulante al alumno, son más tolerantes, saben escucharlos y estimulan su participación, logran mejores resultados que los profesores competentes en su materia pero menos cercanos al grupo de clase” (p. 19). Se observa esto mucho en la

región Callao, en donde desde hace algunos años se ejecuta un importantísimo programa de capacitación docente que ha promovido la certificación de profesores a licenciados o maestros, e incluso doctores: la percepción de algunos docentes que no participan de este proceso es que algunos de estos colegas no validan su certificación en la clase ya que, precisamente, no logran o no muestran un acercamiento emocional al alumno. Arévalo (2002) dice al respecto: "...la relación con el maestro es determinante para la integración del alumno, el maestro a veces exige una obediencia estricta y la relación con los alumnos, son casi siempre de tipo intelectual: él enseña el alumno aprende" (p.12). Como vemos, no todo es intelecto y no todo es mostrar un avance cognitivo o académico, el hombre es un ser integral y lo emocional es parte fundamental de nuestro desarrollo y forma de ser.

Las tendencias actuales, por lo menos en el trabajo con alumnos de primaria y de secundaria, obligan a muchos docentes a replantear la dinámica que realizan en las aulas y, sobre todo, el tipo de relación que se construye día a día con los alumnos, el tipo de convivencia que se establece en este pequeño mundo que ya no debe estar encerrado en cuatro paredes. Arévalo (2002) refrenda estas palabras así: "Ciertas cualidades del profesor, como paciencia, dedicación, voluntad de ayudar y actitud democrática, favorecen el clima psicológico positivo en el aula; al contrario el autoritarismo, la enemistad y el desinterés puede llevar a que exista un clima negativo en el aula" (p. 20). Es cierto, por otro lado, que el autoritarismo y verticalismo adyacente producen ciertas ventajas aparentes, como la de tener una clase atenta, en silencio, obediente a lo que diga el profesor; sin embargo, la actitud de la que habla Arévalo dará, en el largo plazo, satisfacciones trascendentes.

Se considera, por tanto, que el docente debe, en su interacción con los alumnos, incentivar y estimular el comportamiento afectivo, orientar al niño en la ejecución de las actividades escolares tomando en cuenta sus ideas y aportes, evitar la formación de prejuicios, por medio del diálogo constante que permita al profesor encauzar los cambios que están ocurriendo en el alumno y comprender su desarrollo. Es importante que el profesor y el futuro profesor, piense sobre su gran responsabilidad, principalmente con relación a los alumnos de los primeros grados, sobre los cuales, como se sabe, la influencia del profesor es mayor. A pesar de todas las dificultades que tenga al frente, cabe al profesor tener una actitud positiva; de confianza en la capacidad de los alumnos, de estímulo a la participación de todos los

alumnos. Sólo así estará ejerciendo su misión de educador, que no se confunda con opresión y control autoritario.

Esta útil y necesaria relación que se debe replantear y que se visualiza mucho mejor en la presente investigación, no conviene sólo a la satisfacción personal y profesional del docente como ente único, sino también a la institución, que es la célula educativa que debe ser mejorada. Dicen al respecto Pérez, Maldonado y Bustamante (2006) “La ecología de las organizaciones plantea que estas y sus ambientes de trabajo, están comprometidos en un patrón de cocreación, donde cada uno produce y potencia al otro. Vistas así, las organizaciones tienen un rol activo en la delineación de un futuro exitoso, especialmente cuando actúan concertadamente atendiendo a su clima” (p. 5). Se considera, que es pertinente para los objetivos del trabajo de investigación, mencionar que el profesor forma parte de un organismo vivo, dinámico y que, desgraciadamente, se ha convertido en un ente apático, inmovilizado en sus propias contradicciones humanas.

El docente, al formar parte de esta organización, recibe los estímulos, las motivaciones, la confianza, el apoyo, necesarios para su trabajo; pero también recibe los desaciertos, la desconfianza, la falta de estímulo; a veces, la reconvención pública que no ayuda a su autoestima.

Clima psicológico entre los alumnos.

Por lo general los maestros no tienen poder para recibir o discriminar a algún alumno. Estas decisiones básicas corresponden generalmente a los trabajadores de la administración en la escuela; es más, en el nivel primario casi ni lo hacen porque los alumnos pasan de un año a otro sin cambiar de aula, automáticamente, salvo que por alguna razón extraordinaria lo haga. Por tanto, el docente no tiene albedrío para establecer un conjunto homogéneo de alumnos que le permitan un ambiente adecuado para la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, es el profesor quien tiene que asumir las riendas del control en el aula, y su influencia en el comportamiento de los alumnos y las relaciones que establecen entre sí, es de vital importancia. Dicen al respecto, citados por Alonso (2007), Yelon y Weinstein: “El aula... es el escenario donde las relaciones interpersonales tienen gran relevancia por ser una comunidad

donde todos se enriquecen mutuamente y donde el aprender es un desarrollo colectivo” (p. 393).

Cuanto más jóvenes sean los alumnos, más importante será la relación afectiva; por esa razón son tan queridos y recordados los profesores de primaria, y los amigos de aquella época prácticamente son inolvidables; sino, haga cada quien una retrospectiva, una mirada al pasado y verá cómo el recipiente de sus recuerdos se colma de los condiscípulos de primaria

Los profesores pueden hacer varias cosas para fomentar las relaciones positivas entre los alumnos; por ejemplo, en el proceso de ayudar a los integrantes de la clase a conocerse entre sí y funcionar como una comunidad de aprendizaje. Se les puede proporcionar oportunidades de presentarse así mismos bajo una luz positiva y de exhibir sus talentos e intereses. Los alumnos que buscan objetivos comunes tienden a conocerse y a valorarse entre sí, de modo que las experiencias de aprendizaje emprendidas de manera comunitaria y la guía del docente pueden conducir a situaciones positivas en el aula que permitan un ambiente muy motivador para el aprendizaje. Coll y Solé, citados por Alonso (2007) señalan que “Al realizar actividades académicas cooperativas, los alumnos establecen metas que son beneficiosas para ellos y para los demás compañeros, buscando así optimizar su aprendizaje como el de los otros” (p. 392)

El tipo de relación contraria a la buena disposición entre los alumnos traerá consecuencias negativas en el proceso de interrelación y originará disrupción, es decir, rompimiento de un buen ambiente por otro conflictivo. Frente a una problemática de esa naturaleza sería bueno acudir a la sugerencia de Trianes y Muñoz (1994, p. 193), quienes dicen que éstas son las cualidades que ayudan a prevenir la disrupción: Demostrar respeto y educación al alumno, valorarlo individualmente, ayudarlo en sus problemas personales, ayudarlo en sus problemas; y que estas características las debe asumir el profesor. Y, una vez más, está presente en esta posibilidad la dirección del profesor, su aporte de experiencia, paciencia y sabiduría que lograrán, si él lo quiere, establecer un clima psicológico adecuado y motivacional, tal como lo propusieron Ausubel, Novak y Hanesian (1990), entre los propios compañeros de clase. Como vemos, pues, nada escapa a la responsabilidad del docente y, por supuesto, a su compromiso social. En todas las instancias del quehacer educativo

será trascendente su aporte, sobre todo en el campo de las interacciones que formó y estableció en su clase.

Logros de Aprendizaje.

El concepto de logros de aprendizaje se encuentra, en la mayoría de los autores, bajo el término de rendimiento académico. Hay pequeñas diferencias, pero básicamente se refiere a lo mismo. Lo dice claramente Navarro (2003): “Pero, generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizados como sinónimos” (p. 2). Actualmente, es evidente que ambos conceptos están muy relacionados; pero, a veces, al constructo rendimiento académico se le da una conceptualización puramente numérica. Esta idea ha pasado al cajón de los olvidos, pues la dirección del mundo va por el logro de aprendizajes, capacidades, competencias, etc.

Para Pizarro y Clark (1998, p. 18) “El rendimiento académico es una medida de la capacidad de respuesta del individuo, que expresa, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación. Es la capacidad de respuesta que tiene un individuo a estímulos objetivos y propósitos educativos previamente establecidos”. Esta capacidad de respuesta está en razón de las competencias desarrolladas bajo la normativa del actual currículo nacional; es decir, los logros de aprendizaje son estas competencias obtenidas y que le permiten al individuo responder asertivamente ante una situación problemática cualquiera que sea. Estas competencias no sólo 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 sólo se refiere a la cantidad y calidad de conocimientos adquiridos por el alumno en la escuela, sino a todas las manifestaciones de su vida. Factor fundamental en el proceso del logro de los aprendizajes es, indudablemente, la propia acción del niño en su relación constante con los elementos que le ayudarán a mejorar su aprendizaje y obtener los logros requeridos.

Jiménez citado por Navarro (2003) dice en referencia a los logros de aprendizaje: “Es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p. 2). Concepto que sostiene una vez más el carácter cuantitativo de los logros de aprendizaje. El mismo que es pertinente para nuestra investigación que intenta obtener resultados medibles aún en una variable bastante compleja. Ya que debemos tener en cuenta las tendencias actuales, que buscan tener también, resultados de tipo cualitativo.

Para Touron (1984) “En términos educativos, el rendimiento es un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente” (p. 284). Es pertinente acotar que el concepto está referido a la enseñanza universitaria, pero se adapta perfectamente a la educación primaria. Cabe aclarar, asimismo, que el concepto responde, según nuestro parecer, a una filosofía tradicional que, de alguna manera, el autor intenta revertir en la segunda parte de la declaración.

En la bibliografía observamos que la mayor parte de las investigaciones toman de el rendimiento académico dos tipos de medidas: las pruebas objetivas y las calificaciones del profesorado que son entre sí medidas complementarias ya que mientras que las notas recogen variables importantes referidas al individuo, a su contexto y a la interacción entre ambas, las pruebas objetivas miden el conocimiento adquirido sin considerar especialmente otras variables importantes, pero de una forma más objetiva. En la actualidad, nos dice Arregui (2000):

Hay un esfuerzo enorme de los países de nuestra región por evaluar de acuerdo a las metas de aprendizaje logradas en el sistema respectivo. Es importante destacar y celebrar que a lo largo del decenio pasado casi todos los países latinoamericanos han estado haciendo grandes esfuerzos para medir la calidad del aprendizaje escolar mediante sistemas de pruebas nacionales. En muchos de ellos se realizaron incluso anteriormente algunas mediciones estandarizadas más o menos masivas, ya sea para evaluar el impacto de programas o proyectos o como parte de alguna investigación. Sin embargo, fue recién en la segunda mitad de los noventa que la mayoría de ellos, frecuentemente con apoyo de organismos internacionales, se decidió a aplicar diversas herramientas que le permitirían medir y evaluar sistemáticamente los

aprendizajes, con el objetivo de proveer información al sistema educativo y a la sociedad que podría servir como un insumo para tomar decisiones y mejorar los procesos educativos (p. 264).

Como vemos, en las conceptualizaciones anteriores se incide en el concepto “rendimiento académico” que, para los objetivos de nuestra investigación, lo comprenderemos dentro de la variable “logros de aprendizaje”, la misma que, aunque tiene que ver con medición de resultados, abarca aspectos conductuales que no son fáciles de medir aunque sí observables.

Para nuestra investigación manejaremos el concepto de logros de aprendizaje expresada en el Diseño Curricular Nacional 2009, que nos dice de manera general los logros que debe cumplir el alumno al final del proceso, como:

Se reconoce como persona con derecho a ser tratada con respeto; expresa con claridad sus sentimientos, ideas y experiencias; acepta y muestra actitudes de empatía y tolerancia; muestra sentimientos de pertenencia, seguridad y confianza; comparte con su familia y comunidad sus capacidades y conocimientos; conoce, aprecia y cuida su cuerpo; se identifica con su realidad natural y sociocultural; aprende a aprender (p.36).

Los logros de aprendizaje están sintetizados en lo que son las competencias del área. En este caso son, para la dimensión Comprensión de textos: “Comprende textos discontinuos o de otro tipo sobre temas de su interés, identifica los aspectos elementales de la lengua, los procesos y estrategias que aplica y expresa el valor de un texto, como fuente de disfrute, conocimiento e información” (DCN 2009, p.167).

De igual manera, para la segunda dimensión, que estudiamos en nuestra investigación, producción de textos, los logros de aprendizaje se explicitan con las siguientes capacidades: “Produce textos discontinuos y de diverso tipo para comunicar ideas, necesidades, intereses, sentimientos y su mundo imaginario, respetando las características de los interlocutores haciendo uso reflexivo de los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la coherencia y cohesión de los textos”. (DCN 2009, p.167).

El aspecto de la comprensión de textos ha sido abundantemente estudiado y hay gran cantidad de instrumentos que intentan analizar objetivamente este logro de aprendizaje. Pinzas (2006) dice sobre esta dimensión: “La comprensión de un texto consiste en darle una interpretación, es decir, otorgarle un sentido, un significado” (p. 16). Hay quienes desde el enfoque comunicativo disertan que el significado va a variar de lector a lector, pues cada quien da significatividad a un texto de acuerdo a su propia experiencia de vida. Es cierto, pero el darle un significado cualquiera, coherente y claro, a un texto implica una comprensión cabal del mismo.

La misma autora afirma: “Cuando se habla de tipos de comprensión de lectura, por lo general se está haciendo referencia a dos niveles de comprensión: la comprensión literal y la comprensión inferencial” (p. 16). Estamos totalmente de acuerdo con la posición de la investigadora y es justamente, esa operacionalización de la variable la que ha enriquecido el aporte teórico para el proceso de la presente investigación.

Ambos niveles de comprensión son importantes aunque se entiende tácitamente que la comprensión inferencial expresa un nivel de mayor complejidad y habilidad lectora. Para el aspecto de la comprensión literal, asumimos la conceptualización de Pinzas (2006) “La comprensión literal, también llamada comprensión centrada en el texto, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección” (p. 16). Es decir, todas las preguntas que buscan reconocer personajes, características de estos, lugar de la acción, hechos que se producen en el relato, etc. y cuyas respuestas se van a encontrar explícitas en el texto. En contraposición, la comprensión inferencial se refiere a hechos posibles, que no están explícitos en el texto; tal como lo dice Pinzas (2006) “La comprensión inferencial se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto” (p. 17).

Objetivos e hipótesis

Objetivos.

Los objetivos se plantean a partir del problema presentado al inicio del presente informe. Se presentan un objetivo general y dos específicos centrados en analizar cada una de las dos variables.

Objetivo General.

Determinar el grado de relación que hay entre el clima de aula y el nivel de logros de aprendizaje en el área de comunicación integral del alumno del quinto grado de primaria de cuatro instituciones educativas de Ventanilla.

Objetivos específicos.

Identificar la relación entre la dimensión interpersonal imaginativa del clima de aula y el nivel de logros de aprendizaje en Comunicación Integral de los alumnos del quinto grado de primaria de cuatro instituciones educativas de Ventanilla.

Identificar la relación entre la dimensión regulativa disciplinaria del clima de aula y el nivel de logros de aprendizaje en Comunicación Integral de los alumnos del quinto grado de primaria de cuatro instituciones educativas de Ventanilla.

Identificar la relación entre la dimensión instructiva del clima de aula y el nivel de logros de aprendizaje en Comunicación Integral de los alumnos del quinto grado de primaria de cuatro instituciones educativas de Ventanilla.

Hipótesis.***Hipótesis general.***

H_g: Existe una relación significativa entre el clima de aula y los logros de aprendizaje en el área de Comunicación Integral del alumno del quinto grado de primaria de cuatro instituciones educativas de Ventanilla.

Hipótesis específicas.

H₁: Existe una relación significativa entre la dimensión interpersonal imaginativa del clima de aula y el nivel de logros de aprendizaje en Comunicación Integral del alumno del quinto grado de primaria de cuatro instituciones educativas de Ventanilla.

H₂: Existe una relación significativa entre la dimensión regulativo disciplinaria del clima de aula y el nivel de logros de aprendizaje en Comunicación Integral del alumno del quinto grado de primaria de cuatro instituciones educativas de Ventanilla.

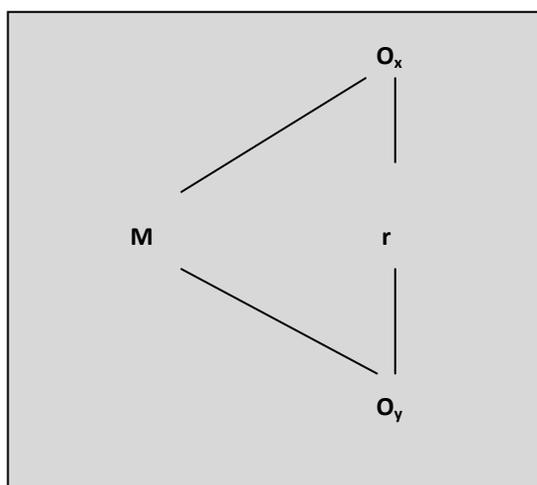
H₃: Existe una relación significativa entre la dimensión instructiva del clima de aula y el nivel de logros de aprendizaje en Comunicación Integral del alumno del quinto grado de cuatro instituciones educativas de Ventanilla.

Método

Tipo y diseño de investigación

La investigación es de tipo descriptivo y diseño correlacional, en la medida que los resultados obtenidos en la medición de las variables han sido tratados para determinar el grado de relación que existen en los aspectos estudiados (Sánchez y Reyes, 2002), que en este caso son clima de aula y los logros de aprendizaje en el área de Comunicación Integral de quinto grado de cuatro instituciones educativas de Ventanilla.

El diagrama representativo es el siguiente:



En este esquema se tiene:

M = muestra

O_x = Observación de la variable clima de aula.

O_y = Observación de la variable logros de aprendizaje.

r = relación entre ambas variables

Variables

Variable Clima de Aula.

Definición conceptual.

En concordancia con los objetivos de la investigación, la definición de Bethencourt y Baez (1999) en que menciona que: “El clima del aula o ambiente de aprendizaje es el conjunto de propiedades organizativas, tanto instructivas como psicosociales que permiten describir la vida del aula; y las expectativas de los escolares se asocian significativamente a sus resultados de aprendizaje, a su atención y a su comportamiento” (p. 551), es la pertinente y la que se emplea en este trabajo.

Definición operacional.

Para el procedimiento de investigación, es adecuada la definición que se concluye de la investigación de Cornejo y Redondo, en Chile (2006): “El clima de aula es la percepción que tienen los alumnos sobre las relaciones que establecen con sus maestros respecto a tres contextos que las componen: contexto interpersonal-imaginativo, contexto regulativo-disciplinario y contexto instruccional”. (p. 9)

Variable logros de aprendizaje.

Definición conceptual.

Esta variable la conceptuamos en base a lo expresado en el Diseño Curricular Nacional 2009: Los logros de aprendizaje cumplen dos conceptos muy claros:

El niño y niña comprenden textos discontinuos o de otro tipo sobre temas de su interés, identifica los aspectos elementales de la lengua, los procesos y estrategias que aplica y expresa el valor de un texto, como fuente de disfrute, conocimiento e información y produce textos discontinuos y de diverso tipo para comunicar ideas, necesidades, intereses, sentimientos y su mundo imaginario, respetando las características de los interlocutores haciendo uso reflexivo de los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la coherencia y cohesión de los textos. (p. 167)

Definición operacional.

La definición operativa que guía el procedimiento de investigación es: Niveles de aprobación y desempeño del alumno en su trabajo educativo en el aula, en relación a los componentes del área de Comunicación Integral, expresados en el Diseño Curricular Nacional, específicamente en las dimensiones de comprensión de textos y producción de textos. Se establecen los niveles comparativos como: alto, medio y bajo.

El modelo de evaluación considera así, dos dimensiones para el aspecto de comprensión de textos: la comprensión literal y la comprensión inferencial. Las capacidades para la escritura o producción de textos se refieren a las habilidades que usará el estudiante para construir sus textos de acuerdo a la consigna dada. Esta capacidad o dimensión está dividida a su vez, en tres sub aspectos: aplicación de principios de coherencia y cohesión, adecuación a reglas pragmáticas de comunicación y el uso de convenciones normativas. (UMC, 2005)

Matriz de operacionalización de la variable clima de aula y logros de aprendizaje en Comunicación Integral

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Clima de aula	Contexto interpersonal-imaginativo	Nivel de amistad y confianza del profesor	Escala de Clima de Aula
	Contexto regulativo-disciplinario	Percepción del ambiente imaginativo y creativo establecido en el aula	
	Contexto instruccional	Nivel de severidad de las relaciones autoritarias en el aula Percepción del alumno acerca del interés o desinterés del profesor por el aprendizaje	
Logros de aprendizaje en Comunicación Integral	Comprensión de textos	Comprensión literal Comprensión inferencial	Prueba externa Comunicación (comprensión y producción)
	Producción de textos	+ Coherencia + Reglas pragmáticas + Adecuación a convenciones normativas	

Fuente. Elaboración propia.

Participantes

Población.

Se decidió trabajar con cuatro instituciones de la red educativa N° 4 de Ventanilla: Fe y Alegría N° 29, con dos aulas; José Santos Chocano, con un aula; Virgen de Fátima, con un aula; y Víctor Andrés Belaúnde, con dos aulas. La razón es que, tradicionalmente, estas escuelas han sido representativas de la localidad en el nivel primario. La población de alumnos del quinto grado al año 2010 se presenta en el siguiente cuadro: (Minedu, 2012).

POBLACION EN ESTUDIO

ENTIDADES EDUCATIVAS	POBLACION GENERAL DE ALUMNOS DE 5TO. PRIMARIA	POBLACION ESPECÍFICA DE ALUMNOS DE 5TO. PRIMARIA (1)
IE JOSE SANTOS CHOCANO	29	19
IE VIRGEN DE FATIMA	138	92
IE FE Y ALEGRIA N° 29	78	52
IE VICTOR ANDRES BELAUNDE	178	119
TOTAL ALUMNOS	423	283
	33.10%	66.90%

Nota(1) Alumnos que respondieron efectivamente el 100% de la prueba de Comunicación

Como se observa en el cuadro adjunto, la población total de alumnos de quinto grado de las instituciones mencionadas es de 423; sin embargo, para el caso específico de esta investigación, se tuvo que trabajar con un total de 283 alumnos, que fueron los que respondieron totalmente la prueba externa de comunicación integral.

Muestra.

La Muestra es no probabilística de tipo disponible. Se realizó la investigación sobre una muestra de 163 alumnos correspondientes al quinto grado de las cuatro instituciones educativas mencionadas, conformantes de la red N° 4 de Ventanilla, con un total de 6 aulas. Para determinar la cantidad de la muestra se empleó el muestreo aleatorio simple

en donde el nivel de confianza establecido es de 95% y el máximo error permitido es de 0.05.

Se realizó el cálculo en base a dos fórmulas. La primera, para establecer el tamaño de la muestra y la segunda para hacer un ajuste en esa magnitud. Veamos:

$$N_o = \frac{Z^2 p q}{e^2}$$

$$N_o = \frac{(1,96)^2 (0,5)(0,5)}{(0,05)^2}$$

$$N_o = \frac{0,9604}{0,0025} = 384,16$$

Como observamos, 384 sería el tamaño de la muestra si no conociéramos el tamaño de la población; pero esta magnitud ya la conocemos; por lo tanto debemos hacer un ajuste a la fórmula inicial. Para esto, empleamos la siguiente fórmula:

$$N' = \frac{N_o}{1 + \frac{(N_o - 1)}{N}}$$

$$N' = \frac{384,16}{1 + \frac{(384,16 - 1)}{283}}$$

$$N' = \frac{384,16}{2,35392226} = 163,20$$

Tabla 1.

Características demográficas de los participantes según género (N=163).

Género	N	%
Masculino	73	44,8
Femenino	90	55,2

En la tabla observamos que del total de la muestra, 73 (44,8%) de los participantes son del género masculino y 90 (55,2%) son del género femenino.

Tabla 2.

Características demográficas de los participantes según edades (N=163).

Edades	N	%
9 años	41	25,2
10 años	106	65,0
11 años	13	8,0
12 años a más	3	1,8

En la tabla observamos que del total de la muestra, 41 (25,2 %) de los participantes tienen 9 años de edad, 106 (65 %) tienen 10 años de edad, 13 (8 %) tienen 11 años de edad y 3 estudiantes (1,8%) tienen entre 12 a más años de edad. Observamos, además, que el 73% de los alumnos encuestados están en el rango de edades entre 10 y 11, que son las pertinentes para el grado, según las normas establecidas en nuestro sistema educativo. Es significativo, asimismo, el dato que nos confirma que un 25% de niños ingresaron al nivel primario, un año antes de la edad establecida.

Instrumentos de investigación

En el presente estudio, se utilizaron básicamente dos instrumentos de recolección de datos: Para conocer la percepción del clima de aula por parte de los alumnos, se utilizó la Escala de Clima de Aula en base a la adaptación realizada por Cornejo y Redondo en Chile (2001) y para conocer los logros de aprendizaje en el área de Comunicación Integral, se aplicó una prueba externa de comunicación para comprensión y producción de textos. Ambos instrumentos se explican a continuación:

Instrumento de clima de aula.

Ficha técnica de escala de clima de aula

Nombre	Escala de Clima de Aula
Autor	Kevin Marjoribanks
Adaptación	Adaptada en España por Aurelio Villa Sánchez y Cornejo y Redondo para Chile. En el Perú por el investigador Miguel Rivera Valdivieso de la Universidad San Ignacio de Loyola
Mes y año de elaboración	Octubre 2010
Administración Duración de la prueba	Colectiva 15 minutos
Grado de aplicación	Alumnos del quinto de primaria- Edades entre 10 y 13 años de edad
Validez	Por contenido, por juicio de expertos, mediante la V de Aiken de .965**
Confiabilidad	Por consistencia interna (interrelación de reactivos) probada con el coeficiente Alpha de Cronbach. (.75**).
Calificación Ítems	Según valoración de frecuencias 28 ítems.
Descripción	Este instrumento está conformado por 28 ítems distribuidos en tres dimensiones: contexto interpersonal-imaginativo, contexto regulativo-disciplinario y contexto instructivo.

Fuente. Elaboración propia.

Instrumento de logros de aprendizaje

Esta variable se mide con una prueba externa de Comunicación Integral basada en una adaptación de la prueba nacional elaborada y desarrollada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación el año 2004. Esta prueba se plantea responder la siguiente interrogante, entre otras: “¿Qué nivel de desempeño muestran los estudiantes peruanos de segundo grado de primaria, de sexto de primaria, tercero de secundaria y quinto de secundaria en Comunicación y Matemática respecto a lo esperado en el currículo oficial?”. (EN 2004, p.4)

La prueba externa consta de una dimensión de comprensión lectora integrada por 6 lecturas cortas (narrativa, informativa, noticia, una carta y un afiche), con diecisiete preguntas que requieren respuestas de tipo literal (9) e inferencial (8); además, dos imágenes motivadoras para la construcción de un texto narrativo y otro descriptivo. Esta última comprende la dimensión de producción de textos.

La Unidad de Medición del Ministerio de Educación consultó “grupos de expertos en educación con la finalidad de determinar cuáles son los niveles de desempeño pertinentes para clasificar a los estudiantes según su rendimiento...se formó una escala en la que se determinaron tres niveles de desempeño: suficiente, básico y previo”. (EN 2004, p. 15) Para esta investigación hemos empleado el mismo formato, pero se han denominado los niveles de desempeño como alto, medio y bajo.

Ficha técnica de prueba externa de comunicación

Nombre	Prueba externa de comunicación (comprensión y producción).
Autor Adaptación	Unidad de Medición de la calidad Educativa (UMC) Investigador Miguel Rivera Valdivieso de la Universidad San Ignacio de Loyola
Mes y año de elaboración Administración	2004 Colectiva
Duración de la prueba Grado de aplicación	40 minutos Quinto grado de primaria
Validez	Por contenido, por juicio de expertos, mediante la V de Aikeen (.956**)
Confiabilidad	Por consistencia interna (interrelación de reactivos) probada con el coeficiente Alpha de Cronbach. (.973**).
Descripción	Esta prueba contiene diversos tipos de lecturas y dos formatos de ítems para la comprensión de textos: los de selección de respuesta (de opción múltiple y para relacionar) y los de producción de respuesta (de respuesta corta y de respuesta extendida). Para el caso de la producción de textos, se evalúa en los estudiantes la elaboración de escritos que tengan cohesión y coherencia, un empleo adecuado de las reglas contextuales de la comunicación y conocimiento de estructuras gramaticales y ortográficas.

Fuente. Elaboración propia.

Procedimientos de recolección de datos

Etapas de planificación.

Esta etapa comprendió la selección de los instrumentos, coordinación con los asesores de la USIL y los directores de los centros educativos para los permisos respectivos para la aplicación de los instrumentos y selección de los alumnos participantes.

Los instrumentos, para su eficacia y eficiencia, pasaron por validez y confiabilidad. La validez del instrumento se dio por 5 jueces expertos conocedores del tema, quienes opinaron que el instrumento cumplía con la exigencia de los objetivos de la presente investigación. En lo que respecta en la confiabilidad del instrumento se sometió al programa SPSS 15.0 versión español a ambas variables y como resultado en su análisis de fiabilidad estadístico arrojó un valor aceptable en la escala de Alfa de Cronbach, lo cual demostró que para ambas variables, el instrumento es altamente confiable.

Una vez elegidos los participantes y con los instrumentos ya con validez y confiabilidad, se procedió a su aplicación el año lectivo del 2010. Los cuestionarios se aplicaron por separado en diferentes momentos y por el mismo investigador. La aplicación de la escala y la prueba a los estudiantes se realizó en los salones de clase, siendo el tiempo promedio de 15 minutos y 40 minutos respectivamente.

Procedimientos de registro de datos

Etapas de ejecución.

Se realizó la tabulación de los datos estadísticos mediante el análisis en tablas y figuras. Se aplicó la prueba de Kolmogorov Smirnov para probar la normalidad de los datos, luego se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman, para encontrar el coeficiente de correlación entre las variables de estudio. En el análisis estadístico se identificó indicadores como la media y la desviación estándar, así como las medidas descriptivas de cada variable, y de las dimensiones de la variable Clima de aula, haciendo uso del programa SPSS 15.

Posteriormente se realizó la discusión y conclusiones de la investigación, finalizando con sugerencias para posteriores estudios.

Resultados

Para el análisis de los datos, se realizaron medidas descriptivas, medidas de frecuencia, la prueba de normalidad y las medidas de correlación, representadas en tablas y gráficos con su respectiva interpretación y análisis.

Medidas descriptivas

Tabla 3.

Tabla de medidas descriptivas de la variable Clima de aula y sus respectivas dimensiones y la variable Logros de aprendizaje (N=163).

Variables y sus dimensiones	M	DE
Clima de aula	104,88	12,895
Contexto regulativo disciplinario	44,37	6,005
Contexto interpersonal imaginativo	24,56	4,468
Contexto instruccional	37,09	4,765
<i>Logros de aprendizaje</i>	2,56	,610

En la tabla 3 se aprecian los valores promedios de variable clima de aula y sus respectivas dimensiones y la variable logros de aprendizaje. La media más alta lo obtuvo la dimensión contexto regulativo disciplinario con 44,37 a la vez esta variable muestra la mayor desviación de los datos con 6,005. Asimismo la menor media y la menor desviación de los datos lo muestra la variable logros de aprendizaje (2,56 y .610 respectivamente).

Medidas de Frecuencia

Tabla 4.

Medidas de frecuencia de la variable Clima de aula.

Niveles del Clima de aula	n	%
Inadecuado	8	4,9
Medio	45	27,6
Adecuado	110	67,5

Nota: N=163

En la tabla destaca el nivel adecuado (67,5%) y medio (27,6 %) con respecto al Clima de aula en los estudiantes del quinto grado de educación primaria.

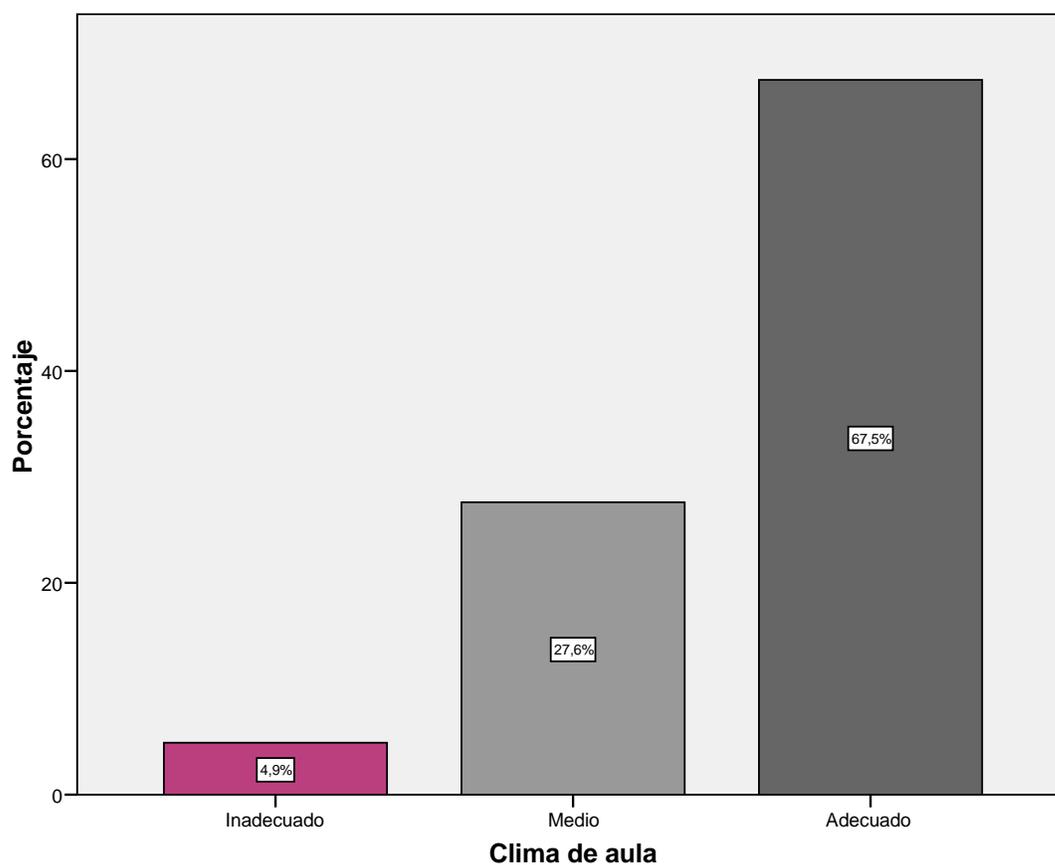


Figura 1. Medidas de frecuencia de la variable Clima de aula.

Nótese la mayor frecuencia en los niveles adecuado y medio de la variable en estudio.

Tabla 5.

Medidas de frecuencia de la dimensión contexto interpersonal imaginativo (N=163).

Niveles del contexto interpersonal imaginativo	n	%
Inadecuado	3	1,8
Medio	44	27,0
Adecuado	116	71,2

Nota: N=163

En la tabla destaca el nivel adecuado (71,2%) y medio (27 %) con respecto a la dimensión contexto interpersonal imaginativo en los estudiantes de quinto grado de educación primaria.

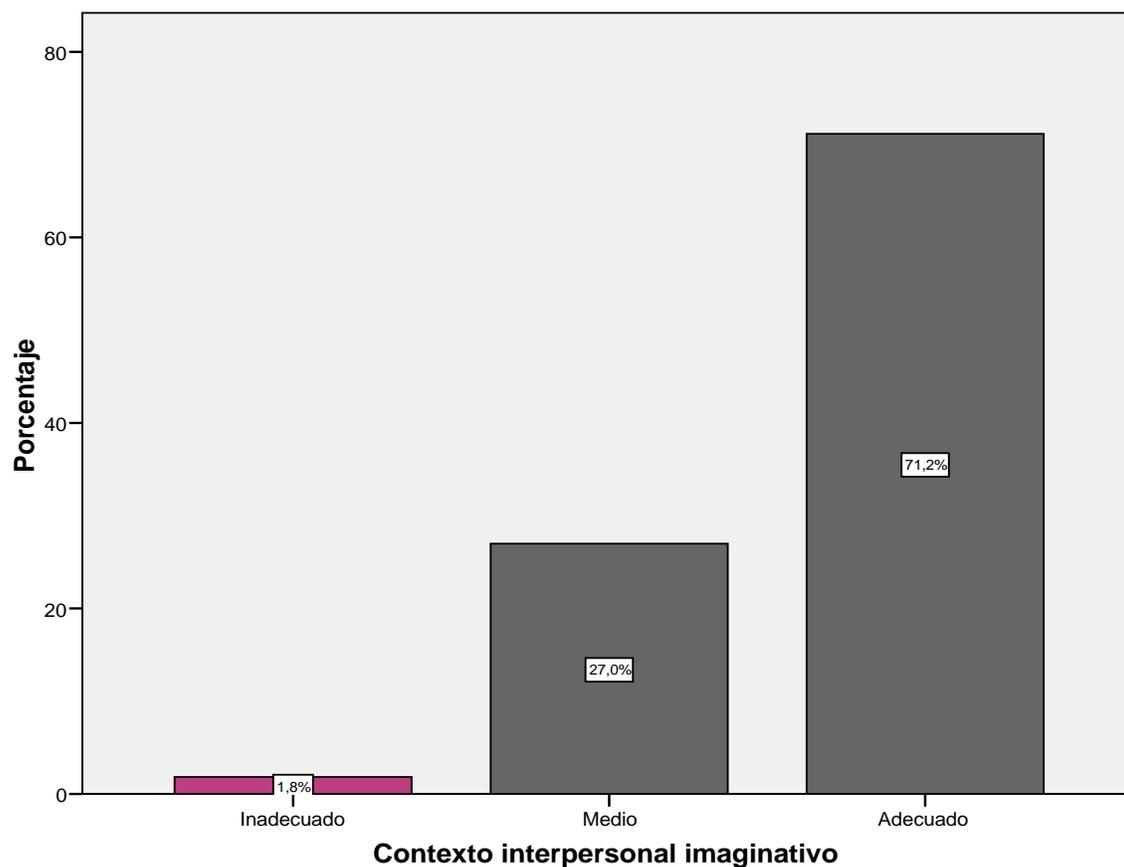


Figura 2. Medidas de frecuencia de la dimensión Contexto interpersonal imaginativo.

Nótese la mayor frecuencia en los niveles adecuado y medio de la dimensión en estudio.

Tabla 6.

Medidas de frecuencia de la dimensión contexto regulativo disciplinario (N=163).

Niveles del contexto regulativo disciplinario	n	%
Inadecuado	7	4,3
Medio	59	36,2
Adecuado	97	59,5

Nota: N=163

En la tabla destaca el nivel adecuado (59,5%) y medio (36,2 %) con respecto a la dimensión contexto regulativo disciplinario de la variable clima de aula en los estudiantes de quinto grado de educación primaria.

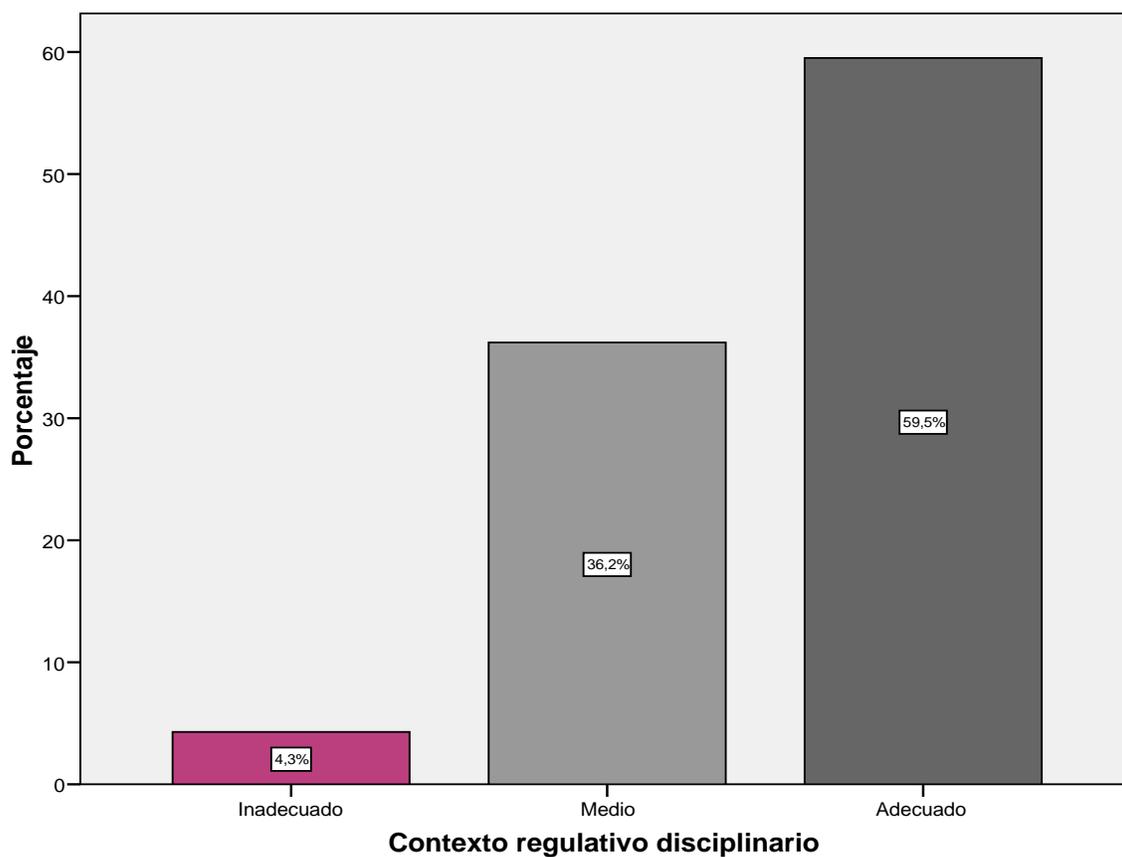


Figura 3. Medidas de frecuencia de la dimensión Contexto regulativo disciplinario.

Nótese la mayor frecuencia en los niveles adecuado y medio de la dimensión en estudio.

Tabla 7.

Medidas de frecuencia de la dimensión contexto instruccional (N=163).

Niveles del contexto instruccional	n	%
Inadecuado	4	2,5
Medio	26	16,0
Adecuado	133	81,6

Nota: N=163

En la tabla destaca el nivel adecuado (81,6%) y muy por debajo el nivel medio (16 %) con respecto a la dimensión contexto instruccional en los estudiantes de quinto grado de educación primaria.

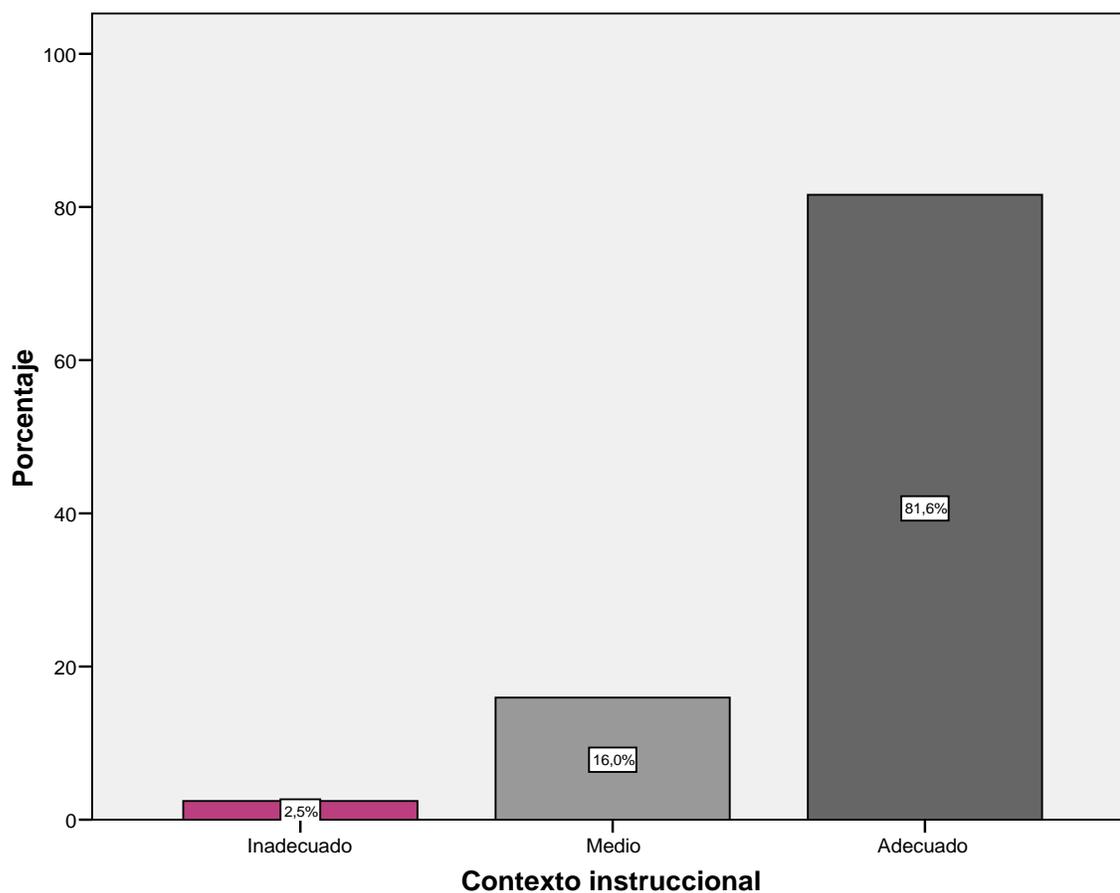


Figura 4. Medidas de frecuencia de la dimensión Contexto regulativo disciplinario.

Nótese la mayor frecuencia en el nivel adecuado de la dimensión en estudio.

Tabla 8.

Medidas de frecuencia de la variable Logros de aprendizaje (N=163).

Niveles de los logros de aprendizaje	n	%
Bajo	9	5,5
Medio	52	31,9
Alto	102	62,6

Nota: N=163

En la tabla destaca el nivel alto (62,6%) y el nivel regular (31,9%) con respecto a la variable Logros de aprendizaje en los estudiantes de quinto grado de educación primaria.

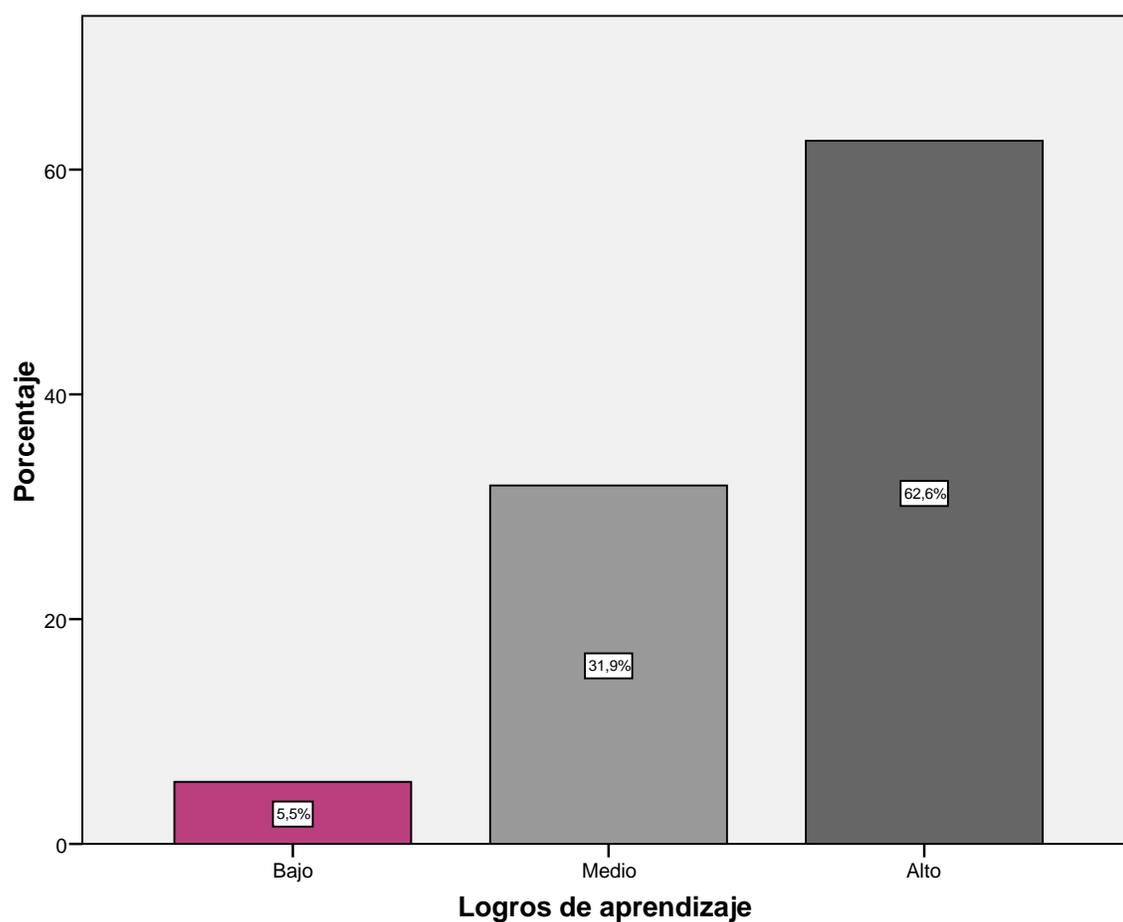


Figura 5. Medidas de frecuencia de la variable Logros de aprendizaje.

Nótese la mayor frecuencia en el nivel alto y medio de la variable en estudio.

Prueba de normalidad.

Tabla 9.

Prueba de Normalidad de la variable variable Clima de aula con sus respectivas dimensiones y la variable Logros de aprendizaje.

Variables y sus dimensiones	K-S	Sig.
Clima de aula	4.919	0.03
Contexto regulativo disciplinario	5.636	0.00
Contexto interpersonal imaginativo	4.794	0.00
Contexto instruccional	6.248	0.00
<i>Logros de aprendizaje</i>	1.410	0.00

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

En la tabla se observa que los resultados de significancia para las dimensiones: contexto regulativo disciplinario, contexto interpersonal imaginativo y contexto instruccional, son menores que .05 y ante esto utilizaremos la prueba de correlación estadística r de Spearman.

Correlaciones

Luego de aplicar la Prueba de Kolmogorov Smirnov, se determina una distribución de los datos no normal, con nivel de significación p menor de .05 en las variables y las dimensiones en estudio. Ante estos resultados, utilizaremos la prueba de correlación estadística r de Spearman para la comprobación de las **hipótesis**.

Tabla 10

Medidas de correlación general entre la variable Clima de aula y sus dimensiones relacionados con la variable Logros de aprendizaje.

	Clima de aula	Contexto interpersonal imaginativo	Contexto regulativo disciplinario	Contexto instruccional	Logros de aprendizaje
Clima de aula	--	--	--	--	--
Contexto interpersonal imaginativo	.547(**)	--	--	--	--
Contexto regulativo disciplinario	.385(**)	.106	---	--	--
Contexto instruccional	.487(**)	.313(**)	.311(**)	--	--
Logros de aprendizaje	.567(**)	.373(**)	.366(**)	.436(**)	--

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

La prueba estadística r de Spearman fue utilizada para la prueba de hipótesis general. Las variables consideradas fueron Clima de aula y Logros de aprendizaje según percepción de los estudiantes del quinto grado de primaria. La prueba estadística arrojó un valor para r igual a .567(**) y un nivel de significación p de .037, para dicho nivel de significación, p menor que .05 se acepta **la hipótesis general** que sostiene la relación entre el Clima de aula y los Logros de aprendizaje en los alumnos del quinto grado de primaria. Se concluye que existe una correlación positiva media entre las variables Clima de aula y Logros de aprendizaje, siendo esta de $r = .567(**)$. La correlación positiva media se establece en base a los que expresan Hernandez, Fernandez y Baptista (2006) cuando dicen que “el coeficiente de Spearman rho parece ser una aproximación cercana al coeficiente r de Pearson, cuando los datos son continuos”. (p. 481)

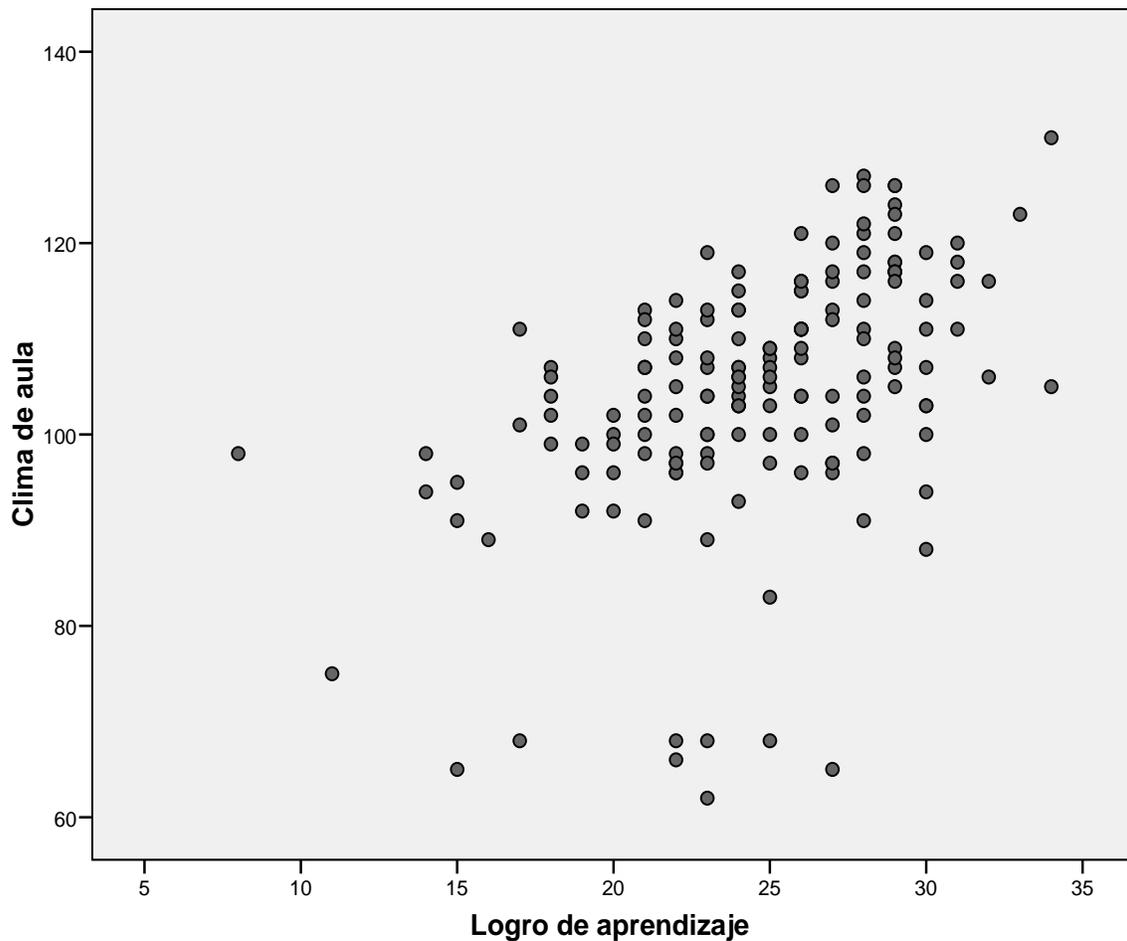


Figura 6. Gráfico de dispersión simple de la variable Clima de aula y la variable Logros de aprendizaje.

Se observa que la tendencia de los datos sigue una dirección positiva.

La prueba estadística r de Spearman fue utilizada para las pruebas de hipótesis específicas. Las variables consideradas fueron Clima de aula en su dimensión Contexto interpersonal imaginativo y la variable Logros de aprendizaje según percepción de los estudiantes del quinto grado de primaria. La prueba estadística arrojó un valor para r igual a $.373^{**}$ y un nivel de significación p de $.00$, para dicho nivel de significación, p menor que $.05$ se acepta **la hipótesis 1** que sostiene la relación entre la dimensión Contexto interpersonal imaginativo y los Logros de aprendizaje en los alumnos del quinto grado de

primaria. Se concluye que existe una correlación positiva, aunque débil, entre las variables Clima de aula en su dimensión interpersonal imaginativo y los Logros de aprendizaje, siendo esta de $r = .373(**)$.

La prueba estadística r de Spearman fue utilizada para las pruebas de hipótesis específicas. Las variables consideradas fueron Clima de aula en su dimensión Contexto regulativo disciplinario y la variable Logros de aprendizaje según percepción de los estudiantes del quinto grado de primaria. La prueba estadística arrojó un valor para r igual a $.366(**)$ y un nivel de significación p de $.00$, para dicho nivel de significación, p menor que $.05$ se acepta **la hipótesis 2** que sostiene la relación entre la dimensión Contexto regulativo disciplinario y los Logros de aprendizaje en los alumnos del quinto grado de primaria. Se concluye que existe una correlación positiva moderada entre las variables Clima de aula en su dimensión regulativo disciplinario y los Logros de aprendizaje, siendo esta de $r = .366(**)$.

La prueba estadística r de Spearman fue utilizada para las pruebas de hipótesis específicas. Las variables consideradas fueron Clima de aula en su dimensión Contexto instruccional y la variable Logros de aprendizaje según percepción de los estudiantes del quinto grado de primaria. La prueba estadística arrojó un valor para r igual a $.436(**)$ y un nivel de significación p de $.00$, para dicho nivel de significación, p menor que $.05$ se acepta **la hipótesis 3** que sostiene la relación entre la dimensión Contexto instruccional y los Logros de aprendizaje en los alumnos del quinto grado de primaria. Se concluye que existe una correlación positiva media entre las variables Clima de aula en su dimensión instruccional y los Logros de aprendizaje, siendo esta de $r = .436(**)$.

Discusión, conclusiones y sugerencias

Discusión

Luego de los resultados obtenidos estadísticamente, podemos afirmar que existe una relación positiva media entre la variable clima del aula y los logros de aprendizaje (ver tabla 10), en los estudiantes del quinto grado de primaria de cuatro instituciones educativas de Ventanilla, con un $r = 567(**)$; datos similares encontramos en las investigaciones de Arévalo (2002) y Cornejo y Redondo (2001) quienes investigaron el clima escolar y su importancia en los diversos contextos del estudiante.

En cuanto a los resultados por dimensiones, se determina que el contexto interpersonal imaginativo muestra un porcentaje de 71,2% de alumnos que lo perciben como adecuado (ver tabla 5). Este puntaje es relativamente alto, aunque no al nivel encontrado por Cornejo y Redondo (2001) en Chile, respecto al mismo factor. Ciertamente, la pregunta que se desprende de este resultado es: Siendo que el contexto interpersonal imaginativo es clave en la conformación de un ambiente de aula adecuado, ¿por qué no se traduce esta percepción en una mejora significativa en los resultados académicos de la Región? Es preciso observar, asimismo, que el instrumento utilizado establece un peso similar a las tres dimensiones; por lo tanto, uno solo no da explicación de toda la correlación establecida.

La segunda dimensión regulativo-disciplinaria, mide las percepciones de los alumnos sobre la severidad o calor de las relaciones de autoridad en el aula y define la naturaleza de las relaciones autoritarias con los profesores y en el ambiente, arroja un resultado de 59,5% de alumnos que considera esta relación autoridad-discente, adecuada (ver tabla 6). Lo que configura una red cuyos docentes han logrado establecer relaciones de autoridad y obediencia aparentemente aceptables y es similar a lo concluido por Arévalo (2002) en su investigación sobre clima escolar y niveles de interacción social, en el que el grupo de jóvenes aceptados son más amistosos y visualizan mejor la figura del maestro; pero el grupo de los rechazados se inclinan más por la culminación de las tareas procurando destacar mejor en el estudio. Por otro lado, se conoce del fenómeno de disrupción que se presenta en muchas aulas chalcas; en algunos casos, llega a niveles de violencia y conflictividad con la autoridad representada por el profesor. Es factible deducir a partir de los datos

hallados en esta investigación, que el docente chalaco debe imprimir un mayor esfuerzo en lograr que este factor sea significativamente más alto.

La tercera dimensión de la variable Clima de aula, denominada instructiva o instruccional y que se refiere al nivel mostrado y percibido por los niños acerca de la orientación académica establecida por los docentes en el aula, muestra un 81,6% de alumnos que la consideran adecuada (ver tabla 7); lo que podría ser un resultado de los proyectos realizados en la región para la capacitación docente, y que se manifiesta concretamente en la percepción que, de esta dimensión, tienen los alumnos. Asimismo, estos resultados son similares a lo encontrado por Bello (1998) en su investigación sobre uso del tiempo en el aula por los docentes y su capacitación en dos distritos de Lima (1998). Además, se acerca a las conclusiones del trabajo de investigación de Mori (2002) que plantea que el rendimiento está influenciado por el auto concepto en las dimensiones de desempeño escolar y autovaloración global.

En relación a la variable logros de aprendizaje en el área de Comunicación Integral, se observa que el 62,6% de alumnos alcanzan un nivel adecuado. Este porcentaje de nivel alto es mayor al obtenido a nivel nacional en las evaluaciones ECE del año 2010, que alcanza el 28% a nivel nacional, pero 31% a nivel del Callao. Claro que estos niveles se refieren al segundo grado; sin embargo, nos sirven de referencia (GRC, 2012).

Finalmente, la investigación presentó algunas limitaciones que es necesario mencionar: La primera es que el tiempo de recogida de datos corresponde a dos años atrás, por lo que el retrato presentado difiere algo, probablemente, de la realidad actual. Tomemos en cuenta que, a nivel de la Región Callao, los proyectos de capacitación del docente, modernización de las instituciones y apoyo educativo a los estudiantes son relevantes y constantes, esfuerzos que podrían incrementar el logro de los aprendizajes año a año. Asimismo, las dificultades para realizar el acopio de datos, obtener material y hacer las coordinaciones necesarias con directores y docentes fueron constantes, pero lograron superarse. Es posible, además, que esta investigación no contenga un riguroso análisis intelectual y científico; pero es el necesario para los objetivos planteados.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman que existe relación entre el clima de aula, percibido como adecuado por los alumnos, y sus logros de aprendizaje en el área de comunicación integral. Aunque esta relación no es positiva perfecta (Hernández, Fernández y Baptista 2006, p. 453), es posible concluir que a un clima de aula mejor estructurado y percibido como bueno, en todas sus dimensiones, corresponderá un nivel alto en los logros de aprendizaje. Es decir, las buenas relaciones humanas, el orden y respeto mutuo, el ejercicio pedagógico del tratamiento de la indisciplina y los valores, que consolidan un buen clima, coadyuvarán a mejores logros de aprendizaje en nuestros estudiantes.

Se demuestra, además, que existe una relación positiva moderada entre la dimensión interpersonal imaginativa del clima de aula y el nivel de logros de aprendizaje en comunicación integral del alumno del quinto grado. Esto nos confirma que la percepción que tienen los alumnos acerca de las interrelaciones que se establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro), así como la libertad y confianza del estudiante para desenvolverse dentro de dichos contextos, mejoran los logros de aprendizaje y el desempeño de los mismos.

Existe, asimismo, una relación positiva moderada entre el contexto regulativo disciplinario del clima de aula y el nivel de logros de aprendizaje en Comunicación Integral del alumno del quinto grado. Esto implica que un clima escolar verdaderamente democrático, con normas de convivencia dadas por el docente con participación y aportes del alumno, puede ser más efectivo y, evidentemente, mejorar los logros de aprendizaje.

Se confirma, de igual manera, que existe una relación positiva moderada entre la dimensión instruccional del clima de aula y el nivel de logros de aprendizaje en comunicación integral del alumno del quinto grado. Es posible concluir que el interés del docente por mejorar cada día, su preocupación constante por el aprendizaje de los estudiantes, el empleo de estrategias y materiales que motiven al alumno y su participación activa en el aula permitirán alcanzar un eficaz logro de aprendizaje, así como también de otros aspectos como resiliencia, rendimiento, desempeño, autoestima, etc.

Sugerencias

La primera sugerencia que nace a partir de lo concluido en el estudio realizado es que se debe poner énfasis y ser más rigurosos, desde la administración intermedia y la que tiene que ver con el mismo centro educativo, en que la norma establecida de ingreso al nivel primaria; es decir, primer grado, debe cumplirse a cabalidad y se deben determinar sanciones para aquellos administradores que no la cumplen. Es posible, a partir de la muestra observada, que ese 25% de alumnos que ingresaron antes de la edad, tengan mayor dificultad para la comprensión por su falta de madurez.

Es necesario que los centros promuevan y concreten proyectos de aprendizaje para alumnos que sobrepasaron la edad adecuada para el grado. Se demuestra en la investigación realizada que estos alumnos tienen los niveles más bajos de logros de aprendizaje.

Es interesante, por otro lado, la percepción que se tiene acerca del trabajo docente en los aspectos regulativo-disciplinario e instruccional. Se observa que estas dimensiones son evaluadas en un nivel relativamente alto; sin embargo, el aspecto interpersonal-imaginativo queda relegado a un tercer lugar. Esto nos convoca a proponer al docente del nivel primario preocuparse en acercarse emocionalmente, más al alumno. Ser mas amigo, mostrar interés por sus aspiraciones y su vida comunitaria. No creemos que el docente de la red sea frío e indiferente; pero, tal vez, a la luz de los datos, debe acercarse más a la persona que al estudiante.

Finalmente, es claro y evidente, no sólo por este estudio, sino por muchas evaluaciones realizadas por la UMC del MED y otras, que se debe impulsar proyectos estructurales que transformen la educación y logren una mejora sustancial en la comprensión lectora y en la construcción de textos por parte del alumno. El docente de la red y de Ventanilla, en general, tiene que elaborar y desarrollar proyectos desde su centro educativo que promuevan la comprensión y la elaboración de textos. Aprovechar, así, los ingentes recursos que están a disposición en la región. Es hora que cada institución educativa se convierta en un centro que irradie cultura y para eso, aunque no fue materia de nuestro estudio, es claro, también, que los liderazgos educativos deben transformarse.

Referencias

- Alonso, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 25(2) Recuperado 19-02-2012 de <http://revistas.um.es/index.php/rie/article/view/96851>
- Arévalo, E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes secundarios del colegio Claretiano de Trujillo 2002*. Tesis de maestría. UNMSM. Lima
- Arregui, P. (2000) *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Seminario sobre Perspectivas de la educación en la Región de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Recuperado el 15 de julio del 2010, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf>
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Bello, M. (1998) *Estudio del comportamiento docente: Uso del tiempo en el aula y capacitación en escuelas primarias de dos distritos de Lima*. Tesis de doctorado publicada, Universidad Particular Cayetano Heredia. Lima, Perú.
- Bethencourt, J. & Baez, B. (1999) Comparación del ambiente de aprendizaje en las clases de Lengua y Matemáticas. *Rev. Psicología general y aplicada*. N 52, 4. Canarias, España. Recuperado el 24-03-2012 de <http://scholar.google.com.pe/scholar?hl=es&q=Comparaci%C3%B3n+del+ambiente+de+aprendizaje+en+las+clases+de+lengua+y+matem%C3%A1ticas&btnG=&lr=>
- Bravo, I. & Herrera, L. (2011) Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educación y humanidades pp. 173-212*. Recuperado el 19-02-2012 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625214>.
- Cornejo R. & Redondo, J. (2001) El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. *Última década* N° 15. Viña del mar, Chile. Recuperado el 23-03-2012 de [.http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501501.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501501.pdf)
- Diseño Curricular Nacional (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación.

- Espinoza, E. (2006). *Impacto del maltrato en el rendimiento académico. Universidad Del Valle, Guatemala*. Recuperado el 24-03-2012 de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_64.pdf
- Froemel, J. (2001) Conferencia sobre educación pública. Citado en: *UNESCO precisa factores de rendimiento escolar*, El Mercurio, nov. 2001. p10.
- Goleman, D. (1999) *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires. Ed. Vergara,
- Gobierno Regional del Callao (2012) *Proyecto educativo regional del Callao 2010-2021*. Callao, Perú.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: Mc Graw Hill
- Hunt, B. (2004) *La educación primaria peruana: aún necesita mejorarse*. GRADE, Lima-Perú, 2004. Recuperado el 15 de julio del 2010 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/peru/grade/arregui/art1.pdf>
- Ibañez, N. (2001) El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios pedagógicos N°27, 43-53*. Universidad metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile
- Jares, X. (2006) *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao
- Lewin, K. (1973) *Dinámica de la personalidad*. Madrid: Morata.
- MINEDU (2012). Referencia electrónica, recuperado el 2 de abril del 2012 de <http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=16001>
- MINEDU (2012) *Directiva para el desarrollo del año escolar 2012*. Lima, Perú.
- Miranda, CH. & Andrade, M. (1998) *Influencia de las variables: Rendimiento académico, familia y ajuste social en alumnos del segundo de secundaria en la comunidad de Santiago*, Pontificia Universidad Católica. *Santiago de Chile*.
- Mori, P. (2002) *Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del sexto grado*. Tesis para optar el grado académico de doctor en psicología. Lima – Perú. Recuperado el 20 de noviembre del 2011
En: http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2002/mori_sp/html/sdx/mori_sp.html
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto investigación y desarrollo. *REICE (revista electronicaiberoamericana sobre calidad edicacia y cambio en educación)* julio-diciembre año1-n° 2. Madrid, España. Recuperado el 15 de marzo del 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55110208.pdf>

- Núñez, J. González-Pianda, S. García, M. Roces, C. & Gonzales, C. (1998) Estrategias de aprendizaje autoconceptual y rendimiento académico. *Rev. Psicothema*, vol. 10 N1. Universidad de Oviedo, España. Recuperado el 23 marzo 2012, de <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/7450>
- Pérez, H. Maldonado, M. & Bustamante, F. (2010) El análisis organizacional como fundamento para la mejora de la escuela *Rev. Educare*. Vol. 10, N 3. Norteamérica, Julio 2010
- Phan, H. (2008) Metas de logro, el entorno del aula y el pensamiento reflexivo: Un marco conceptual. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Recuperado el 5 de mayo del 2012 de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/16/espanol/Art_16_269.pdf
- Piaget, J. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- Pinzas, J. (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Ministerio de Educación. Lima, Perú.
- Pizarro, R. & Clark, S. (1998) Currículo del hogar y aprendizajes educativos. Interacción versus estatus. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 7, 25-33.
- Poveda, S. (2006) *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico*. Alicante, España. En <http://scholar.google.com.pe/scholar?q=POVEDA+SERRA&hl=es&btnG=Buscar&lr=>
- Rodríguez, R. (2005). *Niveles de inteligencia emocional y de autoeficacia en el rendimiento escolar en alumnos con alto y bajo desempeño académico*. Tesis inédita para optar el Grado de Maestra en Psicología con Mención en Problemas de Aprendizaje, en la Universidad Ricardo Palma, Lima – Perú.
- Rodríguez, W. (1999) El legado de Vygotsky y de Piaget a la educación. *Rev. Latinoamericana de Psicología*. Vol 31 N 003, Bogotá. Recuperado el 23-03-2012 de redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80531304
- Ruiz, C, & Arévalo, E. (1989). *Relación entre los rasgos de personalidad y la integración social (aceptación, rechazo y aislamiento) en escolares primarios de ambos sexos*, Lima: CONCYTEC.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2002). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Editorial Universitaria.

- Suárez, C. (2004) La zona de desarrollo próximo, categoría pedagógica para el análisis de la interacción en contextos de virtualidad. *Rev. Pixelbit*, Sevilla, Julio 024, España. Recuperado el 4 de mayo del 2011 de <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n24/n24art/art2401.htm>
- Suárez, C. (2007) El potencial educativo de la interacción cooperativa. *Revista de investigación educativa*. Vol. 11 N° 20. Recuperado el 4 mayo del 2011 de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibVirtualData/publicaciones/inv_educativa/2007_n20/a06v11n20.pdf
- Thornberry, G. (2003) *Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión*. Investigación recuperada el 5 de agosto del 2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=147118110010>
- Touron, J. (1984) *Factores del rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona EUNSA
- Trianes y Muñoz, (1994) *El Programa de educación social y afectiva en educación compensatoria*. *Revista de pedagogía*. Vol. 48, N° 2. Andalucía, España
- Tueros C., R. (2004) *Cohesión y adaptabilidad familiar y su relación con el rendimiento académico*. Tesis para optar el grado académico de magister en psicología con mención en psicología educativa. UNMSM, Lima, Perú En: http://200.62.146.31/sisbib/2004/tueros_cr/pdf/tueros_cr.pdf
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa - MINEDU (2005) *Evaluación Nacional 2004 Marco de trabajo de las pruebas de rendimiento*. Lima, Perú
- Uria, E. (1998) *Estrategias didácticas organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.

Anexo 1

I. FICHA TÉCNICA

NOMBRE	:	ECA-1	Escala de Clima de Aula
TIPO APLICACIÓN	:	Colectiva	
TIPO POBLACIÓN	:	Alumnos del 5° de primaria- Edades entre 10 y 13 Años de edad	
TIEMPO	:	30 días	
AUTOR	:	Kevin Marjoribanks. Adaptada en España por Aurelio Villa Sánchez y Cornejo y Redondo para Chile.	

II. MATRIZ ORGANIZATIVA

VARIABLE	DEFINICIONES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
CLIMA DE AULA El clima del aula o ambiente de aprendizaje es el conjunto de propiedades organizativas, tanto instructivas como psicosociales que permiten describir la vida del aula; y las expectativas de los escolares se asocian significativamente a sus resultados de aprendizaje, a su atención y a su comportamiento (Bethencourt y Baez, 1999, p. 551).	OPERATIVA Es la percepción que tienen los alumnos respecto a tres contextos que lo componen: contexto interpersonal-imaginativo, contexto regulativo-disciplinario y contexto instruccional	Contexto interpersonal-imaginativo	* Nivel de amistad y confianza del profesor	1, 2, 5, 6, 10, 13, 14, 17, 18, 21, 22 y 26
		Contexto regulativo-disciplinario	* Nivel de severidad de las relaciones autoritarias en el aula	3, 7, 11, 15, 19, 23, y 27
		Contexto instruccional	* Percepción del alumno acerca del interés o desinterés del profesor por el aprendizaje	4, 8, 9, 12, 16, 20, 24, 25 y 28

Anexo 2

INSTRUMENTO CLIMA DE AULA

I. **DATOS** EDAD : ____ SEXO : _____ AÑO Y SECCIÓN _____
INSTITUCIÓN EDUCATIVA _____

II. INSTRUCCIONES

La encuesta que vas a realizar es anónima; quiere decir, que nadie sabrá quién respondió estas preguntas. Te pedimos que lo hagas con sinceridad pensando bien antes de responder. Asimismo, que marques con una X sólo una alternativa para cada pregunta. Toma en cuenta lo que quiere decir cada signo:

TD totalmente en desacuerdo

D en desacuerdo

A/D Ni de acuerdo ni en desacuerdo

A de acuerdo

TA totalmente de acuerdo

Ejemplo:

“Apoyamos en la limpieza de la casa.”

TD	D	A/D	A	TA
X				

RELACIÓN DE ITEMS

PREGUNTAS	TD	D	A/D	A	TA
1. Mi profesor me anima a pensar en progresar y superarme.					
2. Mi profesor está muy interesado en los problemas personales de los alumnos					
3. Mi profesor es muy paciente con los alumnos					
4. Mi profesor pone una gran energía y entusiasmo en la enseñanza.					
5. Mi profesor nos ayuda continuamente a ser muy creativos en lo que hacemos.					
6. En mi aula existe buena relación. El profesor y alumnos se preocupan unos de otros.					

7. En mi aula me siento muy bien. El profesor no tiene demasiadas reglas desagradables a las que haya que desobedecer.					
8. En la mayoría de las áreas creo que he aprendido mucho.					
9. En mi aula el profesor siempre está intentando hacer las cosas de maneras nuevas y atrayentes.					
10. Esta aula es un lugar con poco calor humano. El profesor no parece tener interés en conocer a sus alumnos.					
11. Algunas veces mis compañeros son castigados por el profesor sin saber las razones por las que se les castiga.					
12. La mayoría de las clases están muy bien planificadas por el profesor.					
13. En mi aula, el profesor anima muy poco a los alumnos que quieren hacer las cosas de manera distinta.					
14. Mi profesor dedica mucho tiempo a ayudar a los alumnos en su trabajo escolar y en sus problemas personales.					
15. En mi aula existen demasiadas reglas y normas. Se necesita permiso para hacer cualquier cosa.					
16. Mi profesor parece estar muy interesado en lo que está enseñando.					
17. Mi profesor motiva mucho a los alumnos a que sean ellos mismos y que hagan cosas por sí solos.					
18. En mi aula el profesor está verdaderamente preocupado por los sentimientos de los alumnos.					
19. A menudo, el profesor echa la culpa a los alumnos por cosas que hicieron y no hicieron					
20. Mi profesor no parece estar muy bien preparado para las clases					
21. Si queremos hacer las cosas a nuestra manera en					

el aula el profesor nos ayuda y nos da mucho ánimo.					
22. Una gran cosa de esta aula es el interés personal que tiene el profesor por sus alumnos.					
23. En el aula el profesor parece pensar que los alumnos están siempre intentando engañarlo y los castiga por tonterías.					
24. A menudo da la impresión que el profesor no está nada interesado en si aprendemos o no.					
25. El profesor tiene mucha imaginación y maneras diferentes de pensar sobre las cosas, el aula es un lugar muy atractivo para estar.					
26. Además de estar preocupado en el trabajo diario, el profesor está muy interesado con los problemas personales de los alumnos.					
27. El profesor espera de nosotros que obedezcamos demasiadas reglas y normas en el aula.					
28. El profesor conoce los temas muy bien y es capaz de presentarlos de una manera muy interesante.					

Anexo 3

PRUEBA DE LOGROS DE APRENDIZAJE (Comprensión)

Este instrumento recogerá información sobre el nivel de aprendizaje de las capacidades evaluadas; es decir, los logros de aprendizaje. Está constituido por una serie de preguntas para que el estudiante marque o elabore su respuesta. Se basa en la EN 2004 realizada por la UMC del Ministerio de Educación del Perú. Son pruebas de lápiz y papel, pero presentan una serie de situaciones significativas para los estudiantes con la intención de evaluar el grado de desarrollo de las capacidades como una herramienta útil para enfrentarse a diversas situaciones dentro y fuera de la escuela.(EN 2004:11)

Para el área de Comunicación Integral, que es lo que corresponde a nuestra investigación, se han elaborado dos pruebas que evalúan:

Comprensión de textos: La prueba está constituida por diversos textos seguidos de un conjunto de preguntas de diferentes formatos, como aquellas en las que es necesario marcar la opción correcta y otras donde se debe escribir una respuesta corta o desarrollar una respuesta extensa.

Producción de textos: La prueba está constituida por estímulos que invitan a los estudiantes a escribir un texto y, a continuación, un espacio para que el estudiante lo produzca.(EN 2004:12)

En esta investigación no estamos empleando el cien por ciento de la prueba indicada, sino los componentes que nos darán información acerca de los logros más importantes que debería alcanzar el alumno del V ciclo, formado por 5° y 6° de primaria. Para la prueba realizada por la UMC se ha certificado la validez y confiabilidad con el diseño de bloques rotados y el modelo Rasch, (Este modelo estima la probabilidad de que un estudiante con una habilidad específica responda correctamente una pregunta con una dificultad particular).

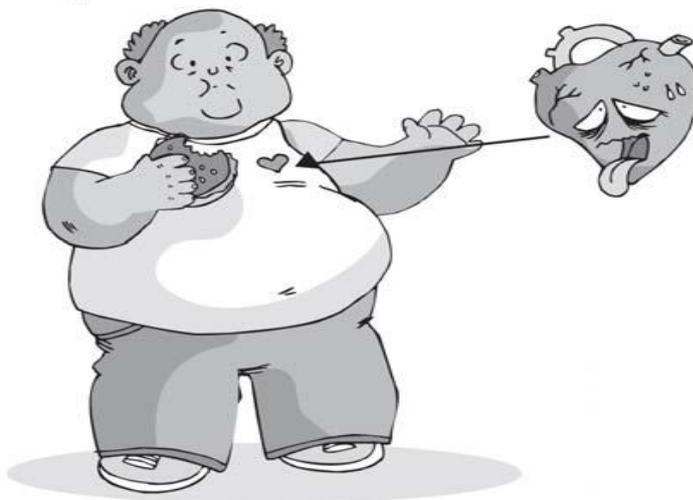
PRUEBA EXTERNA DE COMUNICACIÓN (COMPRESIÓN DE TEXTOS)

SEXO : _____ EDAD : _____ I.E. _____ SECC _____

Indicaciones: Esta prueba es anónima. No es para saber si eres más o menos inteligente. Queremos saber simplemente cuántos logros has alcanzado. Responde las preguntas marcando una sola respuesta. Lee con detenimiento cada pregunta.

I. Observa y lee con atención este afiche:

**La obesidad es una enfermedad
que trae más enfermedades.**



NO te descuides.

Fuente: Diario *El Comercio*. Adaptado por UMC.

1. ¿Cuál es el mensaje principal del afiche?

- a) Hay que evitar la obesidad porque es mala para la salud.
- b) Las personas no deben engordar mucho.
- c) Los que están gordos no deben adelgazar.
- d) La obesidad es una enfermedad del corazón.

2. Este afiche señala que «la obesidad es una enfermedad que trae más enfermedades». ¿A qué enfermedades se refiere?

3. Con este afiche se busca principalmente:

- a) informar sobre las enfermedades del corazón.
- b) describir en qué consiste la obesidad.
- c) aconsejar al público que cuide su peso.
- d) ordenar a los gordos que adelgacen.

II. Lee el texto y responde:

¿Por qué los perros persiguen carros?

Hace algún tiempo, cuando los carros llegaron por primera vez a los caminos, un burro, una oveja y un perro tomaron un carro.

Estaban muy, muy lejos del pueblito donde vivían. Cuando llegaron al primer pueblo, el burro le tocó al chofer en el hombro: «Aquí me bajo yo», dijo. «¿Cuánto le debo?». «Son cincuenta soles», replicó el chofer. El burro pagó y permanecieron en el carro la oveja y el perro.

La oveja no permaneció mucho tiempo más. Brincó del carro y se perdió en la maleza. Por fin el perro llegó a su destino. «¿Cuánto es?» preguntó. «Son cincuenta soles», contestó el chofer. El perro sacó un billete de cien soles. El chofer lo tomó y arrancó su carro velozmente riendo a carcajadas.

Es por esto que un burro, una oveja y un perro reaccionan tan diferente al ver a un carro acercarse por el camino. Los burros permanecen justo en donde se encuentran. Dejan



al chofer manejar a su alrededor. Saben que ya pagaron y que no han hecho nada malo, por lo que no deben avergonzarse.

Al momento de que un carro se acerca por un camino en donde se encuentra una oveja, esta escapará a toda velocidad, pues sabe que no pagó la tarifa y que el chofer la está buscando para cobrar su dinero.

Pero los perros pasan los días enteros persiguiendo carros, buscando a aquel chofer que en esa ocasión los estafó.

Cuento original de Mauritania, Ghana del Norte. Adaptado por UMC

4. Según lo que entiendes en el texto, ¿qué significa “estafar”?

5. ¿Quién bajó primero del carro? _____

6. Según el texto, ¿por qué la oveja se escapa cuando ve un carro?

- a) Porque no quiere que el carro la atropelle
- b) Porque sabe que alguna vez no le pagó al chofer
- c) Porque el carro la llevó gratis
- d) Porque el chofer siempre que la ve, la quiere saludar

7. Según el texto, ¿por qué los perros persiguen a los carros?

III. Lee y responde:

Tacna, 5 de noviembre de 2004

Emilio Carvajal

Director de la escuela «Rosa de América»

De mi mayor consideración

Estimado señor Carvajal:

Me dirijo a usted en nombre de los padres de familia de sexto grado para hacerle un pedido que esperamos pueda atender porque consideramos que contribuirá a elevar el rendimiento académico de nuestros hijos.

Después de conversar sobre el tema con todos los padres, creemos que es aconsejable que usted suspenda las horas de recreo en la escuela. Nos hemos informado mucho acerca de la eliminación de los recreos en las escuelas de otros países y, en efecto, las estadísticas dicen que cada vez es mayor la tendencia a quitar el recreo. En muchos países inclusive se está empezando a construir escuelas sin patios de recreo. Además, hemos tenido noticias de que en muchas escuelas de los países vecinos se ha tomado la decisión de eliminar los recreos para dedicarle más tiempo a los cursos.

Creemos que el recreo ocupa tiempo en el que nuestros hijos no realizan ninguna actividad importante ni productiva. Los profesores podrían utilizar el tiempo de recreo para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Por otro lado, se hace cada vez más difícil organizar a los profesores y a los auxiliares para que puedan cuidar a nuestros hijos durante el recreo y nos preocupa que ellos puedan sufrir algún accidente en estos juegos al aire libre.

Por todo esto, esperamos que tome en cuenta este pedido que solo traerá bienestar a todos nuestros hijos.

Atentamente,

Elías Torres García

Presidente del comité de padres de familia del sexto grado

Elaborado por UMC

8. ¿A quién va dirigida la carta? _____

9. ¿Qué solicita al Director? _____

10. ¿Cuál es la razón por la que solicita algo al Director?

- a) No hay ninguna actividad importante en el recreo
- b) Las estadísticas indican que esa es la tendencia en el mundo
- c) contribuirá a elevar el rendimiento académico de los niños
- d) No hay personal suficiente para cuidar a los niños durante el recreo.

IV. La siguiente noticia apareció en un periódico. Léela atentamente
El Comercio, 12 de agosto de 2003.

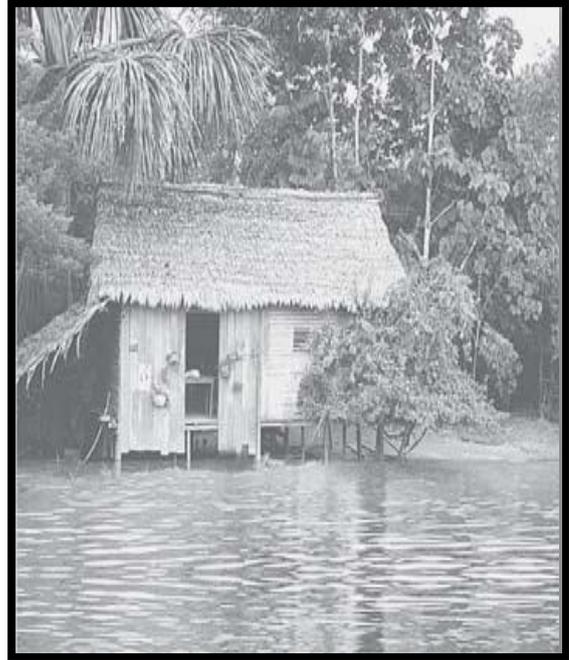
**Piso de vivienda se cae
mientras familia comía**

Loreto.- Pedro Silva (13) prefirió mirar el río Itaya desde la baranda de su casa en vez de cenar junto a su familia.

Esta decisión lo salvó del accidente que se produjo cuando uno de los pilotes que sostenía el piso de la casa de la familia Silva Sayón se quebró. Los otros miembros de su familia no tuvieron igual suerte.

La más afectada fue su madre, Ana Sayón Saboya (43), quien fue internada en el hospital Regional de Iquitos.

También resultaron afectados Felipe Silva (48) y sus hijas Maribel (19) y Yolanda (15).



11. ¿Quién resultó más afectado por el accidente?

12. El accidente se produjo porque:

- a) tuvieron mala suerte
- b) los pilotes no tenían mantenimiento
- c) el río estaba embravecido
- d) Había muchas personas en la casa.

13. Pedro Silva era:

- a) esposo de la más afectada en el accidente.
- b) un familiar que estaba de visita
- c) un turista que quería admirar el río Itaya
- d) el hijo de la más afectada

V. Lee con atención el siguiente texto:

Las mascotas

Existen muchas personas que afirman que no hay nada más terrible que vivir con mascotas porque estas lo único que hacen es ensuciar y, en el caso de perros y gatos, hacer destrozos por toda la casa.

Nada más alejado de la verdad. A los animales como el perro y el gato se les puede entrenar para que obedezcan a sus dueños y no hagan travesuras. Asimismo, científicamente se ha demostrado que tener una mascota –perro, gato, canario...– ayuda a las personas a no estar tan tensas y a relacionarse mejor con los demás. Por ejemplo, está probado que una persona que tiene un gato, al acariciarlo, se tranquiliza, se calma. Además, quien tiene animales domésticos y se relaciona con ellos crece en cuanto a ser una persona más responsable y también más fácil de tratar por quienes lo rodean, sean vecinos, amigos o familiares.

Como vemos, es necesario considerar que se vive mejor y se aprende a ser más sociable teniendo una mascota.

Elaborado por UMC.

14. ° **«Existen muchas personas que afirman que no hay nada más terrible que vivir con mascotas porque estas lo único que hacen es ensuciar y, en el caso de perros y gatos, hacer destrozos por toda la casa».**

«Asimismo, científicamente se ha demostrado que tener una mascota — perro, gato, canario...— ayuda a las personas a no estar tan tensas y a relacionarse mejor con los demás».

Los dos párrafos anteriores indican:

- a) opiniones diferentes sobre las mascotas.
- b) opiniones a favor de las mascotas.
- c) opiniones en contra de las mascotas.
- d) las mismas opiniones sobre las mascotas.

15. ¿Estás de acuerdo con el texto cuando afirma que tener una mascota ayuda a las personas a no estar tan tensas y a relacionarse mejor con los demás? ¿Por qué?

16. ¿Qué se debe hacer para que las mascotas obedezcan a sus dueños?

17. según el texto, las mascotas lo único que hacen es ensuciar y causar destrozos.

- a) verdadero
- b) falso
- c) Faltan datos
- d) Ninguna de las anteriores

VI. Lee y responde:

AVENTURA EN LA CABEZA DE UN CALVO

¡A que ninguno de ustedes en ninguna de sus aventuras ha caminado por la cabeza de un calvo! Yo viví en una.

Esta era una cabeza que pertenecía a un muchacho moreno y crespo. Ahora es una persona calva. ¡Qué grande puede verse una cabeza cuando tienes que recorrerla! Para ir de la frente al cuello tuve que andar tres días. Al comienzo era difícil mantener el equilibrio, porque parece que este hombre me sentía y trataba de botarme. Pero pienso que pronto se acostumbró a mi presencia, pues en vez de manotazos y rascadas se pasaba la mano suavemente, con cariño, cerca de mí.

Así vivimos él y yo durante un invierno, y pude ser testigo de cómo se le caía el poco pelo que le quedaba. Cada día se le caían tres o cuatro árboles, perdón, así los llamo yo; pelos, dicen ustedes. Pronto se quedó con un solo pelo, y varias veces estuvo tentado de arrancárselo para ser definitivamente un calvo. Entonces, un día yo bajé hasta su oreja y le dije:

— ¿Cómo vas a hacer eso, no le guardas cariño? ¿Cómo lo vas a matar de un arracón? Y además me quedaría sin sombra. Anda, no seas malito, quédate con él.

Parece que me escuchó, porque vivimos durante varios meses él, el pelo y yo. Un día, mientras él y yo dormíamos, el pelo se cayó y, en ese momento, los dos nos dimos cuenta de que ya no estaba. Entonces, nos miramos por primera vez.

— ¿Sabes? —me dijo—, yo también le tenía cariño. Había sido el más leal, el más valiente, me acompañó hasta que no pudo más.

Mientras él me hablaba, yo sentía mi llanto. La cabeza de ese hombre calvo fue la mejor cabeza que conocí, y esta aventura la recuerdo cada día.

Texto de Cecilia Bustamante de Roggero. Adaptado por UMC

18. El personaje tiene otro modo de llamar a los pocos pelos que le quedan al calvo. ¿Cómo los llama?

19. ¿Por qué el personaje que vive en la cabeza del calvo no quiere que el último pelo de la cabeza sea arrancado?

20. ¿Cuál de estas afirmaciones del narrador nos hace pensar que se trata de un personaje muy pequeño?

- a) «Así vivimos él y yo durante el invierno...»
- b) «Pronto se acostumbró a mi presencia...»
- c) «Para ir de la frente al cuello tuve que andar tres días...»
- d) «Nos miramos por primera vez...»

Anexo 4

PRUEBA EXTERNA DE COMUNICACIÓN (PRODUCCIÓN DE TEXTOS)

SEXO : _____ EDAD : _____ I.E. _____ SECC _____

Indicaciones: Esta prueba es anónima. No es para saber si eres más o menos inteligente. Queremos saber simplemente cuántos logros has alcanzado. Lee las preguntas con detenimiento y desarróllalas.

1. Mira con atención esta imagen. Redacta ahora una descripción interesante. Organiza tu trabajo en párrafos. Escribe primero un borrador, revísalo y pásalo a limpio.



BORRADOR

TEXTO EN LIMPIO

2. Imagina que tú has entrado a una casa abandonada. Escribe una historia. Recuerda que debes contar qué pasó primero, qué pasó después y que pasó al final. Utiliza este espacio para escribir primero un borrador de tu historia y luego pásala a limpio.

BORRADOR

TEXTO EN LIMPIO

Anexo 5

Tabla 1.

Medidas de correlación entre la dimensión Contexto interpersonal imaginativo y la variable Logros de aprendizaje.

		Dimensión Contexto interpersonal imaginativo	Logros de aprendizaje
Contexto interpersonal imaginativo	Correlación de Spearman	1	.373(**)
	Sig. (bilateral)		.000
Logros de aprendizaje	Correlación de Spearman	.373(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	

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

Tabla 2.

Medidas de correlación entre la dimensión Contexto regulativo disciplinario y la variable Logros de aprendizaje.

		Dimensión Contexto regulativo disciplinario	Logros de aprendizaje
Contexto interpersonal imaginativo	Correlación de Spearman	1	.366(**)
	Sig. (bilateral)		.000
Logros de aprendizaje	Correlación de Spearman	.366(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	

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

Tabla 3.

Medidas de correlación entre la dimensión Contexto instruccional y la variable Logros de aprendizaje.

		Dimensión Contexto regulativo disciplinario	Logros de aprendizaje
Contexto interpersonal imaginativo	Correlación de Spearman	1	.436(**)
	Sig. (bilateral)		.000
Logros de aprendizaje	Correlación de Spearman	.436(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	

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