UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO BENEDICTO XVI

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN GESTIÓN Y ACREDITACIÓN EDUCATIVA

CLIMA SOCIAL DE AULA Y CAPACIDAD DE AFRONTAMIENTO DE ESTUDIANTES DE OPCIÓN OCUPACIONAL TÉCNICO PRODUCTIVO

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE

MAESTRO EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: GESTIÓN Y ACREDITACIÓN EDUCATIVA

AUTORAS

BARDALES GONZALEZ, ZOILA MARGARITA

SALINAS ALBILDO, HAYDEÉ BERTILA

TRUJILLO, PERÚ

2017

DEDICATORIA

A mis queridos padres en el cielo, por su fuerza espiritual que mi sueño se haga realidad.

A mi esposo e hijo por el apoyo incondicional, paciencia y amor en cada etapa de mi vida.

Al profesor, amigo y asesor José Esquivel por su incansable perseverancia a culminar mi meta anhelada.

A la profesora Fanny Santa Cruz por su ayuda incondicional.

Haydeé

A mi madre, esposo e hijos por su apoyo incondicional en todo momento.

A mis hermanos por darme la fuerza a seguir adelante y culminar con mi meta trazada.

Zoila

AGRADECIMIENTO

Lo que soy es el regalo de Dios y lo que llegue a ser es mi regalo para El.

A Dios en especial por ser la razón de mi existencia y darme la fortaleza y sabiduría e inteligencia para lograr la meta anhelada de mi vida.

Haydeé

A Dios por ser el motor y darme la fuerza y sabiduría para culminar mi meta.

Zoila

DECLARATORIA LEGITIMIDAD DE AUTORÍA

Nosotros, Zoila Margarita Bardales González con DNI 17946426 y Haydeè Bertila Salinas Albildo con DNI 17868559, egresados de la Escuela de Postgrado de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, damos fe que hemos seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos emanados por la Escuela de Postgrado de la citada Universidad para la elaboración y sustentación de la tesis titulada: "Clima social de aula y Capacidad de afrontamiento de estudiantes de Opción Ocupacional Técnico Productivo", la que consta de un total de 88 páginas, en las que se incluye 19 tablas y 6 figuras, más un total de 20 páginas en apéndices.

Dejamos constancia de la originalidad y autenticidad de la mencionada investigación y declaramos bajo juramento en razón a los requerimientos éticos, que el contenido de dicho documento, corresponde a nuestra autoría respecto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, garantizamos que los fundamentos teóricos están respaldados por el referencial bibliográfico, asumiendo un mínimo porcentaje de omisión involuntaria respecto al tratamiento de cita de autores, lo cual es de nuestra entera responsabilidad.

Las autoras

Zoila Bardales G

Zoila Margarita Bardales González
DNI 17946426

Haydeé Bertila Salinas Albildo
DNI 17868559

ÍNDICE

Dedicatoria.....2
Agradecimiento 3
Declaratoria legitimidad de Autoría iv
Índice General.....4
Índice de tablas 7
Indice de figuras 8
RESUMEN 9
ABSTRACT 10
Capítulo I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 11
1.1. Planteamiento del problema 11
1.2. Formulación del problema..... 13
1.2.1 Problema general..... 13
1.2.2. Problemas específicos 13
1.3. Formulación de objetivos 13
1.3.1. Objetivo general 13
1.3.2. Objetivos específicos..... 13
1.4. Justificación de la investigación..... 14
Capítulo II: MARCO TEÓRICO.....15
2.1. Antecedentes de la investigación..... 15
2.2. Bases teórico científicas 18
2.2.1 Teoría de la Inteligencia Emocional..... 18
2.2.2 El clima social de aula..... 19
2.2.3 El afrontamiento..... 34
2.3. Marco Conceptual..... 41
2.4 Identificación de dimensiones 43
2.5 Formulación de Hipótesis..... 43
2.6. Variable 44
Capítulo III: METODOLOGÍA.....46
3.1. Tipo de Investigación 46

3.2. Método de la Investigación 46
3.3. Diseño de investigación..... 46
3.4. Población y muestra 47
3.5. Técnicas e instrumentos de recojo de datos..... 47
3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos..... 48
Capítulo IV: RESULTADOS 49
4.1. Presentación y análisis de resultados..... 49
4.2. Prueba de hipótesis 58
4.3. Discusión de resultados 60
Capítulo V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 64
5.1 Conclusiones.....64
5.2 Recomendaciones..... 66
BIBLIOGRAFÍA 67
WEBGRAFÍA 71
ANEXOS 73
Anexo 01: Escala Clima Social de aula.....73
Anexo 02: Instrumentos de medición.....75
Anexo 03: Escala de Afrontamiento (ACS) 77
Anexo 04: Ficha técnica del instrumento de afrontamiento 80
Anexo 05: Matriz de consistencia 82
Anexo 06: Base de datos 85
Anexo 07: Prueba de bondad de ajuste.....90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4. 1: Clima social de aula de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora..... 49

Tabla 4. 2: Dimensiones del clima social de aula de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015 50

Tabla 4. 3: Afrontamiento de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015 51

Tabla 4. 4: Dimensiones del Afrontamiento de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015 52

Tabla 4.5: Análisis correlacional de la Relación con sus compañeros y las dimensiones del Afrontamiento, de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015. 53

Tabla 4.6: Análisis correlacional de la estabilidad emocional y las dimensiones del afrontamiento, de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015. 54

Tabla 4.7: Análisis correlacional de la autorrealización y las dimensiones del afrontamiento, de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015. 55

Tabla 4.8: Análisis correlacional del cambio de actitudes y las dimensiones del afrontamiento, de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015. 56

Tabla 4.9: Análisis correlacional del clima social de aula y el afrontamiento, de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015. 57

Tabla 4.10: Resultados de la prueba de hipótesis del clima social de aula y su relación con el afrontamiento..... 58

INDICE DE FIGURAS

Figura 4.1: Comparación de los porcentajes de los niveles del clima social de aula de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015…….……49

Figura 4.2: Comparaciones de los porcentajes de las dimensiones del clima social de aula de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia"– Alto Trujillo, 2015……..… ……..51

Figura 4.3: Comparación de los porcentajes de afrontamiento de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia "Alto Trujillo, 2015……....52

Figura 4.4: Comparación de los porcentajes de las dimensiones del afrontamiento de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" – Alto Trujillo,2015……...53

Figura 4.9: Diagrama de dispersión de los pares de puntajes del clima social de aula y el Afrontamiento de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" Alto Trujillo, 2015…….....57

Figura 4.10: Región critica de la prueba del clima social de aula y su relación con el Afrontamiento…… … 58

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito establecer la relación entre clima social de aula y la capacidad de afrontamiento de estudiantes de la opción ocupacional Peluquería Básica y Corte Confección del Centro de Educación Técnico Productivo "Nuestra Señora de la Misericordia", del distrito de El Porvenir, provincia de Trujillo.

El estudio corresponde a una investigación no experimental de corte transversal y por su nivel de profundidad descriptiva, en la que se usó un diseño descriptivo correlacional para contrastar las hipótesis. Los datos de ambas variables se recogieron de 95 estudiantes seleccionados al azar de una población de 250 estudiantes matriculados en el semestre 2015-II. Los instrumentos usados para el recojo de datos se realizó empleando la escala de clima escolar social elaborada originalmente por R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Trickett en el año 1984 y validada para el Perú por Liliana Gómez Ramos en el año 2009; en tanto que para medir la capacidad de afrontamiento se empleó la escala de afrontamiento para adolescentes (ACS), validada para el Perú por Canessa en el año 2000.

En los resultados obtenidos se encontró que existe una correlación entre clima social de aula y la capacidad de afrontamiento de los estudiantes, pues el coeficiente de correlación arrojó un valor de 0,80, lo que significa aceptar la hipótesis de investigación teniendo en cuenta un nivel de significancia 0,05, lo que implica que existe relación significativa considerable entre ambas variables; por lo que indica que a mejor clima social de aula mejor capacidad de afrontamiento por los estudiantes.

Palabras clave: Clima social de aula, afrontamiento, relaciones con sus compañeros.

ABSTRACT

The present study was the relationship between social climate of classroom and the ability of coping with students of occupational choice basic hairdressing and court preparation of the Education Centre Technical Productive "Nuestra Señora de la Misericordia", in the District of El Porvenir, Trujillo province. The study corresponds to a cross and by their level of descriptive depth, not experimental research in which a descriptive correlational design was used to contrast the hypotheses. The data of both variables is collected of 95 students selected to the gaming of a population of 250 students enrolled in the semester 2015-II.

The instruments used for the collection of data was performed using the social school climate scale made originally by R. H. Moos, B. S. Moos and E. J. Trickett in 1984 and validated for the Peru by Liliana Gómez Ramos in 2009; as for measuring the ability of coping employed coping scale for adolescents (ACS), validated the Peru by Canessa in the year 2000.

The results found that there is a correlation between social classroom climate and students coping capacity, because the correlation coefficient showed a value of 0.80, which means to accept the hypotheses of research taking into account a 0.05 significance level, implying that there is considerable significant relationship between both variables; by what indicates that to better weather social of classroom best capacity of coping by the students.

Key words: Climate social of classroom, coping, relations with their peers.

Capítulo I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

A nivel nacional la realidad social y económica en los momentos actuales, ha generado que un porcentaje de jóvenes siendo estudiantes muchos de ellos que no terminan sus estudios o hayan abandonado el sistema escolar formal, por diversos motivos ya sea de Educación Básica Regular (EBR) o de Educación Básica Alternativa (EBA). Y para los egresados de la secundaria, al no tener la oportunidad de continuar estudios universitarios debido a la situación económica insuficiente acceden a un Centro de Educación Técnico Productiva (CETPRO) con el propósito de adquirir algunas competencias necesarias tanto laborales como capacidades empresariales, en una perspectiva de desarrollo sostenible y competitivo que les permita un mejor desempeño laboral, para mejorar su nivel de vida y su desarrollo personal. Esta modalidad de estudios está destinada a las personas que buscan una inserción o reinserción en el mercado laboral, que en su mayoría son alumnos de EBR. (Ley Nº. 28044, art. 40)

Por otro lado, en vista de las limitadas oportunidades que tienen para salir adelante, se frustran y se desencantan al no poder lograr sus sueños y su opción, como alternativa a la carencia de estrategias para afrontar los problemas, es la violencia que ejercen sobre sí mismos y sobre los otros.

Sin embargo, el solo hecho de tener acceso a un CETPRO no garantiza su permanencia en él ni la culminación de los estudios, debido a que una gran mayoría de usuarios son adolescentes y jóvenes de ambos sexos con diversidad de problemas. El ambiente de las clases a veces se torna difícil, como producto de las deficientes relaciones interpersonales que se presentan entre estudiantes participantes, los mismos que de por sí tienen poca motivación que limita la real valoración de lo que hacen y de la implicancia que tiene la oportunidad de desarrollar competencias laborales y capacidades emprendedoras para el trabajo dependiente o independiente.

Se observa, asimismo, que los estudiantes muestran poca capacidad de afrontamiento, para resolver problemas, y así poder realizar acciones cognitivas y

afectivas que les permitan reaccionar positivamente frente a las preocupaciones e intentar restaurar el equilibrio emocional necesario para continuar con un proyecto de vida saludable.

El CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia", es de gestión parroquial, abierta a la comunidad trujillana y en especial a las personas de escasos recursos económicos necesitadas de aprender y mejorar la calidad de vida; formadora de profesionales técnicos, competentes con mentalidad humanista, ética, científica, académica, productiva y empresarial, capaz de insertarse en el mercado laboral o generar su propia empresa. El CETPRO, se ubica en el asentamiento humano Alto Trujillo, distrito El Porvenir, provincia de Trujillo, región La Libertad, y atiende a adolescentes y jóvenes que trabajan. Incluso acceden a jóvenes estudiantes con necesidades especiales que están necesitados de aprender una carrera técnica y así valerse por sí mismos. La zona de Alto Trujillo, se caracteriza por una precaria situación socio-económica y alto grado de violencia tanto en los hogares como en su contexto social, debido a que en esta zona existe el problema de pandillaje que genera temor por los secuestros existentes, extorsiones, robos, asesinatos y cobro de cupos a muchos de los pobladores de la zona.

Existe un alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que no han concluido sus estudios de educación básica, por lo que sus posibilidades de insertarse laboralmente en condiciones adecuadas, es muy bajo. (Sistema de Información Regional/OSEL La Libertad, 2010).

Por tanto, el conocimiento de las características socio culturales y laborales de la población estudiantil del asentamiento humano Alto Trujillo, nos brinda la oportunidad y el propósito de contribuir en la generación el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre estudiantes asimismo calidad educativa; esto es lo que nos ha motivado realizar esta investigación, la misma que permitió conocer la relación que existe entre el clima social de aula y la capacidad de afrontamiento de los estudiantes de las áreas ocupacionales de Peluquería Básica y Corte y Confección. Este conocimiento servirá como referente para nuevas investigaciones y para que las autoridades institucionales tomen decisiones acertadas que permitan mejorar el clima de aula en todas las áreas ocupacionales que brinda y la capacidad de afrontamiento

de los estudiantes para convertirse en constructores responsables y activos de su transformación y desarrollo personal y laboral.

1.2. Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Existe relación entre el clima social de aula y la capacidad de afrontamiento de los estudiantes de la opción ocupacional Peluquería Básica y Corte Confección del CETPRO "Nuestra señora de la Misericordia" de El Porvenir, provincia de Trujillo, región La Libertad, en el 2015?

1.2.2. Problemas específicos

a) ¿Existe relación entre la forma de relacionarse con sus compañeros y la capacidad de afrontamiento?
b) ¿Existe relación entre la estabilidad emocional de sus compañeros y la capacidad de afrontamiento?
c) ¿Existe relación entre la forma de autorrealización de los compañeros y la capacidad de afrontamiento?
d) ¿Existe relación entre el cambio de actitudes y la capacidad de afrontamiento?

1.3. Formulación de objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre clima social de aula y la capacidad de afrontamiento de los estudiantes de la opción ocupacional Peluquería básica y Corte confección del CETPRO "Nuestra señora de la Misericordia" de El Porvenir, provincia de Trujillo - Región La Libertad. 2015.

1.3.2 Objetivos específicos

a) Determinar la relación que existe entre la forma de relacionarse con sus compañeros y la capacidad de afrontamiento.
b) Determinar la relación que existe entre la estabilidad emocional con sus compañeros y la capacidad de afrontamiento.
c) Determinar la relación que existe entre la forma de autorrealizarse y la capacidad de afrontamiento.

d) Determinar la relación que existe entre la forma del cambio de actitudes con sus compañeros y la capacidad de afrontamiento.

1.4. Justificación de la investigación

Desde el aspecto práctico en contexto recoge las formas de vida en las deficientes relaciones interpersonales entre los estudiantes de las diferentes opciones ocupacionales causa principal para realizar esta investigación porque nos permitió conocer la relación que existe entre el clima social de aula y la capacidad de afrontamiento que presentan los y las estudiantes de la Opción Ocupacional en Peluquería básica y Corte y confección del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia". Alto Trujillo. 2015. Posteriormente este conocimiento servirá como referente para nuevas investigaciones y para que las autoridades institucionales tomen decisiones que permitan mejorar el clima de aula en todas las áreas ocupacionales que brinda y la capacidad de afrontamiento de los estudiantes para convertirse en constructores responsables y activos de su transformación y desarrollo personal y laboral.

Desde el aspecto metodológico, consideramos que la investigación toma en cuenta las características del contexto en el que se ubica el CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" y las características propias de los estudiantes, consideramos que esta investigación tiene gran relevancia social, ya que permitirá, en primer lugar incrementar el conocimiento sobre cada una de las variables de estudio: El clima social de aula y el afrontamiento, en espacios socialmente desfavorecidos y en estudiantes con poca motivación de logro y autoestima baja. Solamente a partir de este conocimiento, real y contextual se podrán diseñar y aplicar medidas para mejorar la situación actual.

Desde el aspecto teórico, la investigación contribuye a incrementar el conocimiento sobre la relación entre el clima social de aula y la capacidad de afrontamiento de las personas que participan en un ambiente académico, concretamente, en estudios que se realizan en centros técnico productivos.

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Fernández (2009), de la Universidad de León, presentó su tesis doctoral titulada "Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional. En este estudio participaron 960 estudiantes universitarios, 177 de la Universidad de Córdoba y 783 de la Universidad de León (295 del Campus de León y 488 del Campus de Ponferrada). Concluyendo que existe una relación entre la salud psicológica y el estrés, las estrategias de afrontamiento y el sentido de coherencia. La relación obtenida va en el sentido de que cuanto menor sea el nivel de estrés, mayor el del sentido de coherencia de los estudiantes universitarios y utilicen estrategias de afrontamiento adaptativas, mejor será su salud, o viceversa.

Por su parte, Sánchez (2009), en su tesis doctoral "Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos", llevada a cabo en un centro educativo de Educación Secundaria obligatoria de la provincia de Málaga, afirma que el proceso educativo supone un acto social en el que el alumno/a y profesor/a y grupo de alumnos/as interactúan de forma intencional para la consecución de unos objetivos que se consideran deseables y el análisis del clima de aula es una tarea esencial si queremos conocer cómo son las interacciones sociales que tienen lugar entre el docente y los alumnos y entre estos entre sí, durante el proceso de enseñanza – aprendizaje . Estudiar el clima de aula no es una tarea fácil debido a su complejidad y a la multitud de factores que influyen en él: factores relacionados con la organización y el funcionamiento de la clase; las características físicas del aula; el contexto físico y social que la rodea; las características personales del docente y del alumnado; y la interacción social, comunicativa y didáctica entre el docente, el alumnado y entre estos entre sí.

Navlet (2012), en su tesis doctoral titulada "Ansiedad, Estrés y Estrategias de Afrontamiento en el ámbito deportivo: Un estudio centrado en la diferencia entre deportes", realizado con 560 sujetos de edades comprendidas entre los 16 y 30 años, habitantes de la ciudad de Madrid, concluye que las diferencias halladas en los niveles

de ansiedad y en el empleo de diferentes estrategias de afrontamiento, entre los deportistas de una y otra modalidad deportiva, son pequeñas.

> López, Bilbao y Rodríguez (2012), en su estudio "La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares", concluyen que un clima de aula positivo disminuye de forma significativa las percepciones de intimidación en el último año, así como la percepción y las conductas de victimización. La hetero-percepción de intimidación durante el año escolar se ve significativamente afectada por altos niveles de fricción en la clase, mientras que la autopercepción de intimidación durante la última semana se ve afectada por bajos niveles de competitividad. Por otra parte, una menor satisfacción con el curso explicaría mayores niveles de victimización (heteroinforme), y menores niveles de competitividad explicarían mayores niveles de victimización (autoinforme).

Estos resultados sugieren que mientras un estudiante perciba el ambiente de su sala de clases en términos de fricción y competitividad, es más probable que sus compañeros consideren que ese estudiante participa frecuentemente en acciones de intimidación; y que mientras menos satisfecho se encuentre un estudiante con el grupo y menos competitivo perciba la dinámica del curso, es más probable que sus compañeros lo perciban como altamente victimizado.

Tales resultados permiten proponer que, al aumentar o disminuir la satisfacción, la fricción y la competitividad, dimensiones del clima del aula, se producirán variaciones en las percepciones y las conductas de intimidación y victimización del curso. Esta conclusión es relevante de cara a la intervención psicoeducativa, pues pone el foco en las variables contextuales que influyen en la violencia escolar. La lógica es la siguiente: si encontramos una asociación entre los ambientes de aprendizaje de la sala de clases (clima de aula) y los niveles de agresión escolar, entonces podemos suponer que, actuando sobre los climas de aula, podemos disminuir los niveles de agresión escolar. En efecto, este estudio aporta evidencia a favor de dicha asociación. (López, Bilbao y Rodríguez, 2012)

Mikkelsen (2009), en su tesis "Satisfacción con la vida y Estrategias de afrontamiento en un grupo de adolescentes universitarios de Lima" realizada con un grupo de 362 adolescentes universitarios entre 16 y 22 años, afirma que se hallaron correlaciones significativas entre satisfacción con la vida, estilos y estrategias de afrontamiento. En relación a la satisfacción con la vida, los estudiantes reportaron un nivel promedio de satisfacción, el área familiar y amical fueron las de mayor satisfacción. En cuanto al afrontamiento, hubo un mayor empleo del estilo resolver el problema y referencia a los otros y se encontraron diferencias significativas según el género de los participantes.

Gómez (2010), en su tesis "Clima escolar social y autoconcepto en alumnos de educación secundaria de Lima", desarrollada con 868 alumnos, varones y mujeres, de los cuales 198 son alumnos de colegios particulares y 670 alumnos de colegios estatales. El estudio concluye que el nivel de relación es significativo entre el Clima Escolar Social y el Autoconcepto en alumnos de educación secundaria de Lima. La subescala de relación del clima escolar social se correlaciona significativamente con todas las dimensiones del autoconcepto: físico, social, familiar, intelectual, personal y control. Asimismo en la subescala de autorrealización del clima escolar social presenta una relación significativa con el autoconcepto en las dimensiones: social, familiar, intelectual y personal. La subescala de Estabilidad del Clima Escolar Social presenta una relación significativa con el autoconcepto en las dimensiones: social, familiar, intelectual, personal y control. La subescala de Cambio del Clima Escolar Social solo se relaciona con las dimensiones del autoconcepto: familiar y personal.

Paredes (2010), de la Universidad San Ignacio de Loyola, en su tesis titulada "Clima de aula percibido por estudiantes de primero a quinto de Secundaria en una Institución Educativa del Callao" realizada con 150 estudiantes de primero a quinto grado de secundaria, cuyas edades fluctúan entre 11 y 18 años, concluye que en general, los estudiantes de primero a quinto grado de secundaria perciben un clima de aula positivo, lo cual nos indica que el clima de aula predominante en la Institución Educativa analizada es adecuado y

favorable. Es decir, el clima de aula es percibido como valioso, los estudiantes perciben que sus docentes tienen una tendencia positiva hacia el bienestar del clima de aula y tratan de mantener un clima cálido que son condiciones básicas que podrían facilitar el desarrollo de procesos educativos más efectivos. El clima de aula según grado de estudios es percibido por todos los grados de manera positiva, sin embargo los estudiantes de segundo grado de secundaria lo perciben de forma más positiva, en comparación a los otros grados de estudio. Mientras que los estudiantes de primer grado de secundaria lo perciben positivamente, pero en un nivel menor que los otros grados. Esto señala la existencia de diferencias significativas de la percepción del clima de aula entre grados de estudios. Lo cual nos indica que ciertos grados requieren más apoyo e intervención inmediata en la mejora del clima de aula.

2.2. Bases teórico científicas

2.2.1 Teoría de la Inteligencia Emocional

Daniel Goleman (1999) Considera que la conciencia de uno mismo está vinculada a capacidad de autorregulación, control de los estados de ánimo, de los impulsos y del buen uso de los recursos internos. Otro aspecto de la competencia personal es motivación que está constituida por las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos.

Con respecto a la competencia social, expresa que son las emociones las que determinan el modo en que nos relacionamos con los demás, incluyen la empatía que viene hacer la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Implica la comprensión de los demás, la orientación al servicio, así como aprovechamiento y valoración de la diversidad. Sobre las habilidades sociales, estas son definidas como la capacidad para inducir respuestas deseadas en los demás y tiene que ver con el grado de comunicación, de influencia, de liderazgo, de resolución conflictos, con la colaboración y trabajo en equipo. Así pues, la estabilidad y el grado de importancia que se le atribuye al comportamiento en clase, claridad y conocimiento de las normas y sus respectivas consecuencias en caso de no cumplimiento por parte de los

estudiantes, rigurosidad en el cumplimiento de normas, son características personales vinculadas directamente al nivel de competencia emocional.

2.2.2 El clima social de aula

A) Conceptualización

Según, Moos, Trickett, (1974) para definir el clima escolar se sirvieron de dos variables: i) los aspectos consensuados entre los individuos y ii) las características del entorno en donde se dan los acuerdos entre los sujetos; el clima surgido a partir de esta ecuación afecta el comportamiento de cada uno de los agentes educativos.

Martínez-Otero (2000, p. 137), expresa que el clima social en el aula "es lo que rodea a las personas que participan en el proceso educativo, esto es profesores y alumnos". Es decir, que el clima social, se refiere a todas las interacciones sociales que se producen entre los agentes educativos directamente involucrados en el hecho educativo específico. Estas interacciones pueden ser positivas, si generan y provienen del respeto y consideración mutuos, y pueden ser negativas si se establecen en base a estados de violencia verbal, física o psicología, en la cual pueden salir lastimados los involucrados. El mismo autor opina que el clima de aula influye enormemente en el rendimiento y formación integral de los estudiantes. En un ambiente escolar en el cual se fortalece la capacidad de afrontamiento de diversas situaciones positivas o negativas, la posibilidad de obtener mejores rendimientos académicos es mucho más alta que si los estudiantes permanecen en ambientes escolares donde la violencia escolar es alta.

Por su parte Rodríguez (citado por Prado, Ramírez y Ortiz, 2010), aborda el clima escolar con una mirada sociológica y lo define como un conjunto de características psicosociales de un centro educativo determinado por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la Institución; esta

dinámica relacional asegura que el clima resulta específico para cada entidad.

Al hablar del clima social de aula, es importante tomar en cuenta que las relaciones interpersonales contribuyen al crecimiento, aprendizaje y hasta la mejora en el desarrollo de procesos terapéuticos; hablan de escuelas exitosas y las definen como aquellas donde los estudiantes se sienten respetados por sus profesores, y cuyos niveles de pertenencia e identidad cohesiva son altos; los docentes se constituyen en otros significativos o interlocutores válidos que contribuyen a la formación del auto concepto de los estudiantes sobre su desempeño académico si bien, su origen se ubica en una dimensión familiar. (Noam y Fiore, 2004, citados en Prado, Ramírez y Ortiz, 2010)

B) Aspectos del clima social de aula

Díaz (2002), en su libro "Didáctica y Currículo", expresa que cuando se analiza el clima social de aula, se debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Comprender globalmente lo que sucede en la clase.
- Se debe poner especial énfasis en el aspecto o aspectos esenciales que involucran la interacción entre profesor y alumnos.
- Poner atención a las interacciones que tienen que ver con ¿Quién inicia y mantiene una discusión, y en qué proporción? ¿Qué respuestas y nuevos discursos se producen al interior de la clase?, etc.

El autor agrega, que entre las relaciones que se producen al interior de una clase se pueden considerar: La colaboración-competitividad, confianza-desconfianza, satisfacción-insatisfacción, empatía-rechazo, autonomía-dependencia, igualdad-desigualdad. En este sentido, el clima se configura como fruto del encuentro, participación y reflexión de los miembros de la clase.

Presenta diversos estudios sobre la relación entre el clima social de aula y el rendimiento académico de los alumnos, opinando que es un factor determinante del bienestar del alumno, que afecta tanto su aprendizaje y rendimiento como su desarrollo personal y social. (Murillo, 2006)

Asume que el clima social de aula es un aspecto muy complejo, que afecta a los procesos y a los resultados del aprendizaje y que, por tanto, requiere el análisis de numerosos elementos: personales, materiales, organizativos, contextuales e interactivos. (Casado, 2010)

En esta perspectiva y tomando en cuenta que el clima social de aula se concibe como el ecosistema envolvente de una institución que emerge como una forma creativa de actitudes, de percepciones, sentimientos, modalidades de relación entre todos los implicados (Medina, 2003, citado en Casado, 2010). En tal sentido el clima constituye el condicionante de las actitudes, las motivaciones y hasta del espacio promotor o restrictivo del deseo de aprender a aprender.

López, Bilbao y Rodríguez (2012), en su estudio "La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares", concluyen que un clima de aula positivo disminuye de forma significativa las percepciones de intimidación en el último año, así como la percepción y las conductas de victimización. La hetero-percepción de intimidación durante el año escolar se ve significativamente afectada por altos niveles de fricción en la clase, mientras que la autopercepción de intimidación durante la última semana se ve afectada por bajos niveles de competitividad. Por otra parte, una menor satisfacción con el curso explicaría mayores niveles de victimización (heteroinforme), y menores niveles de competitividad explicarían mayores niveles de victimización (autoinforme).

Estos resultados sugieren que mientras un estudiante perciba el ambiente de su sala de clases en términos de fricción y competitividad, es más probable que sus compañeros consideren que ese estudiante participa

frecuentemente en acciones de intimidación; y que mientras menos satisfecho se encuentre un estudiante con el grupo y menos competitivo perciba la dinámica del curso, es más probable que sus compañeros lo perciban como altamente victimizado.

Tales resultados permiten proponer que, al aumentar o disminuir la satisfacción, la fricción y la competitividad, dimensiones del clima del aula, se producirán variaciones en las percepciones y las conductas de intimidación y victimización del curso. Esta conclusión es relevante de cara a la intervención psicoeducativa, pues pone el foco en las variables contextuales que influyen en la violencia escolar. La lógica es la siguiente: si encontramos una asociación entre los ambientes de aprendizaje de la sala de clases (clima de aula) y los niveles de agresión escolar, entonces podemos suponer que, actuando sobre los climas de aula, podemos disminuir los niveles de agresión escolar. En efecto, este estudio aporta evidencia a favor de dicha asociación.

C) Dimensiones del clima social de aula

Martínez (2001), citado por Casado (2010), propone tres ejes para identificar las dimensiones integrantes del clima de aula:

* El eje de desarrollo personal que se refiere a los componentes de: Orientación a la tarea, que a su vez incluye las ayudas prestadas en la realización de tareas, la organización de las actividades, el espacio, el tiempo y la competitividad o cooperación en los trabajos. Este eje también incorpora la facilitación y apoyo a la tarea, que se refieren al trabajo que el profesor debe realizar con el estudiante para que este desarrolle la tarea, su trabajo autónomo y su participación activa en pro de un trabajo independiente. Finalmente está el factor emocional, que incluye tanto los estímulos ambientales como los estímulos procedentes del profesor y de los compañeros de cara a mejorar los aprendizajes. En este factor destacan: la motivación de logro, intrínseca al sujeto, que provoca dos posturas claras de los alumnos, la orientación al éxito o la orientación a evitar el fracaso. Igualmente importante es el esfuerzo mental invertido así como los

refuerzos extrínsecos, las expectativas del profesor y las propias percepciones de los estudiantes.

* El eje relacional, basado en el conjunto de interrelaciones que se producen en la complejidad del aula, en la que los estudiantes actúan activamente en función a los propósitos educativos y al significado y valoración que le atribuyen a su rol como estudiantes y a su propia persona. En este eje se considera: la implicancia, que tiene que ver con la participación activa en el trabajo escolar; la cohesión relacionada con la unidad del grupo; la satisfacción en la tarea, la relación afectiva que se establece en función al grado de seguridad/conflictividad y de disputas personales; la afiliación o nivel de compañerismo para la realización de las tareas en grupo y actividades cooperativas; la personalización y apoyos del profesor; y finalmente las relaciones entre el grupo de compañeros, así como la relación que establecen con los adultos que pertenecen a la institución escolar, su familia o su comunidad.

* El eje organizativo-normativo, que abarca todo lo relacionado con las normas de actuación y de organización que regulan el clima de trabajo. Comprende tres aspectos: El orden y la organización, que se refieren fundamentalmente al mantenimiento del orden y a la organización de las actividades en el tiempo y el espacio; el establecimiento de normas, que se refieren no solo al modo de establecimiento de las normas sino también a la forma cómo se aplican, a la consistencia de las mismas, a la flexibilidad y estilo de autoridad del profesor. Finalmente, en este eje se considera el sistema de control e innovación, relacionado con el estilo de comportamiento y liderazgo del profesor, la priorización de formas de trabajo y agrupamiento y la posibilidad de introducir innovaciones y cambios.

Es importante considerar el estudio realizado por López, Bilbao y Rodríguez (2012) titulado la “La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares” con 444 estudiantes chilenos de séptimo y octavo básico, y se analizó el efecto de la percepción del clima de su sala de clases sobre estos

indicadores. Concluye afirmando que un clima de aula positivo disminuye de forma significativa las percepciones de intimidación en el último año, así como la percepción y las conductas de victimización; y al aumentar o disminuir la satisfacción, la fricción y la competitividad, dimensiones del clima del aula, se producirán variaciones en las percepciones y las conductas de intimidación y victimización del curso. Esta conclusión es relevante de cara a la intervención psicoeducativa, pues pone el foco en las variables contextuales que influyen en la violencia escolar. La lógica es la siguiente: si encontramos una asociación entre los ambientes de aprendizaje de la sala de clases (clima de aula) y los niveles de agresión escolar, entonces podemos suponer que, actuando sobre los climas de aula, podemos disminuir los niveles de agresión escolar. En efecto, este estudio aporta evidencia a favor de dicha asociación.

Moss y Trickett (1979), citados por Prado, Ramírez y Ortiz (2010), estructuran el estudio sobre clima social de aula, a partir de la mirada del aula de clase, y desde la percepción del estudiante, plantean cuatro grandes dimensiones:

A. *Relaciones*. Grado de interés y participación en clase, grado de amistad entre los estudiantes y grado de amistad y de Interés del docente hacia los estudiantes. Este aspecto está configurado, principalmente por las actitudes y comportamientos que evidencian los estudiantes durante sus interacciones académicas y no académicas. Las relaciones interpersonales y el grado de amistad están vinculados a la competencia emocional de las personas. Al respecto, Saarni (2000), citado en Bisquerra y Pérez (2007), expresa que la competencia emocional es la capacidad parta tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales. Para que se produzca esta autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. A su vez, los

resultados deseados dependen de los principios morales que tiene la persona. Sobre la competencia emocional, Goleman (1999) opina que es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral, académico o interpersonal sobresaliente. Y Agrega que, la inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que disponemos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes cinco elementos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. La competencia emocional muestra hasta qué punto hemos sabido trasladar este potencial a nuestras actividades cotidianas, académicas o laborales. El buen servicio al cliente y la cordialidad de nuestro trato, por ejemplo, son ejemplos de una competencia emocional basada en la empatía; la confianza en uno mismo es una competencia basada en el autocontrol. Estas competencias harán de una persona sea considerada como buena amiga o una buena persona.

El mismo Saarni (2000), citado en Bisquerra y Pérez, (2007) plantea que la competencia emocional está integrada por la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar.

La conciencia emocional tiene que ver con la toma de conciencia de las propias emociones así como con la eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y la comprensión de las emociones de los demás implicándose empáticamente en sus vivencias emocionales. La regulación emocional se relaciona a la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento: capacidad para autogenerarse emociones positivas. La autonomía emocional, incluye un conjunto de características asociados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar

situaciones críticamente, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

Con respecto a la competencia social, es definida como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, así como la capacidad para la comunicación efectiva, el respeto, las actitudes pro-sociales y la asertividad. Asimismo, las competencias para la vida y el bienestar se refieren a la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos encontrando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción y bienestar.

B. Autorrealización. Cumplimiento del programa, el grado en que se valora el esfuerzo y los logros personales.

Maslow (1993, citado en Zuazua, 2001) define la autorrealización como "la realización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos; como cumplimiento de la misión o llamada, destino, vocación; como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza intrínseca propia y como tendencia constante hacia la unidad, integración o sinergia, dentro de los límites de la misma persona". Potencialidades, vocación, naturaleza intrínseca e integración van a ser, por tanto, las palabras clave con que Maslow define el concepto. De acuerdo con un aspecto de esta definición, la autorrealización es para Maslow, el crecimiento intrínseco de lo que ya está en el organismo, biológicamente enraizado y de naturaleza instintiva.

Además, la persona en proceso de autorrealización tiene sus necesidades básicas satisfechas, está libre de enfermedad y utiliza sus capacidades completamente. Por tanto, la autorrealización como proyecto, implica la integración de la mente y el cuerpo, y frente a los aspectos de autenticidad, el significado, el sentido, la intencionalidad y la voluntad, es

una búsqueda de la auto- trascendencia (Maslow, 1991, citado en Zuazua, 2007).

Speranza (2006), expresa que la autorrealización es un estado de plenitud, felicidad, o un óptimo desenvolvimiento de las funciones psíquico-intelectuales o espirituales del ser humano. Por tanto, hace referencia a la realización de un yo más amplio y profundo que se produce a través de la identificación con otras personas. Asimismo, implica la realización de las potencialidades inherentes.

C. *Estabilidad.* Grado de importancia que se atribuye al comportamiento en clase, claridad y conocimiento de las normas y sus respectivas consecuencias en caso de no cumplimiento por parte de los estudiantes, rigurosidad en el cumplimiento de normas.

La estabilidad, por su parte, alude a la consistencia temporal o frecuencia con que se toma conciencia y se autorregula las causas que producen un suceso o un comportamiento determinado. Beltrán y Bueno (1995). Está directamente asociada al nivel de competencia personal y social que haya desarrollado la persona y que regula sus actitudes y comportamientos cotidianos. Implica, por tanto, el nivel de conciencia emocional que determina la capacidad para reconocer las propias emociones y sus efectos; la valoración adecuada de uno mismo, es decir el conocimiento de las propias fortalezas y debilidades y finalmente la confianza en uno mismo.

Cambio. Grado, en que los estudiantes contribuyen a diseñar actividades de clase y que el docente introduce nuevas metodologías y didácticas.

Estas categorías emocionales están asociadas con el nivel de compromiso, motivación e involucramiento en las actividades de grupo. Por tanto, las habilidades emocionales son muy importantes, ya que son las que determinan la capacidad de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.

Por parte de los docentes, será la atribución que le concedan a su rol de facilitadores del logro de los aprendizajes programados y que deben ser logrados por los estudiantes. De tal modo que no solamente consideren de responsabilidad del estudiante, sino que son responsabilidades compartidas.

Estas categorías, a su vez, se subdividieron respectivamente en sub categorías de la siguiente manera: Implicación, afiliación, ayuda; tareas, competitividad; organización, claridad, control; Innovación

La implicación, es el grado de compromiso que se asume por una actividad o tarea. Podría decirse, que es el grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos activamente para aprender y rendir, en contraste con participación superficial, apatía y falta de interés. Más específicamente, el compromiso hacia las tareas académicas refiere a la intensidad y emoción con la cual los estudiantes se implican para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje, es una energía en acción que conecta a la persona con la actividad (Mitchell y Carbone, 2011, citados en Rigo, s.f.).

En general se identifican tres formas de definir este tipo de implicación. La primera definición refiere a las conductas positivas, tales como seguir reglas, respetar las normas de la clase, así como ausencia de conductas disruptivas.

La segunda definición está relacionada con la implicación en el aprendizaje y las tareas académicas, lo cual incluye participación en clase, persistencia, concentración, atención, responder preguntas, hacer preguntas y contribuir en las discusiones de la clase. La tercera definición involucra la participación en actividades extraescolares, tales como practicar algún deporte, participar del centro de estudiantes del colegio o tomar clases de arte (Arguedas, 2010 citado en Rigo, s.f). Por su parte Finn (1993, citado en Rigo, s.f.), expresa que la participación es el concepto clave para el estudio de este constructo e identifica cuatro niveles. El primero incluiría conductas básicas tales como la asistencia regular, atender a las normas y directrices de docentes. El segundo abarcaría las

conductas anteriores más las iniciativas del alumno, como plantear preguntas, iniciar una discusión, buscar ayuda. El tercero comprendería la participación del alumno en aspectos sociales o actividades extra-curriculares. Y por último, un cuarto nivel referido a la participación de los estudiantes en la organización escolar indicando mayor implicación e identificación con la escuela (González, 2010, citado en Rigo, s.f.).

Con respecto a la afiliación, Morris y Maisto (2005) lo definen como el deseo de estar con otras personas, constituye el espíritu de grupo, el sentimiento de formar parte de un grupo comprensivo que se pone en mayor evidencia cuando las personas se sienten amenazadas. La necesidad de afiliación constituye uno de los tres componentes de la Teoría de las necesidades que propone McClelland, junto a la necesidad de logro y la necesidad de poder. Sobre la necesidad de afiliación, lo define como el deseo de entablar relaciones amistosas y cercanas con otras personas. Las personas que tienen un alto grado de necesidad de afiliación se caracterizan por su predisposición a establecer amistad muy fácilmente, prefieren las situaciones de cooperación y esperan relaciones de mucha comprensión recíproca. (Robbins, 2004)

La ayuda, como componente del clima social de aula tiene que ver con el grado de colaboración y cooperación, es decir con ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común; asimismo, con las habilidades de equipo, que significa la capacidad de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas. Al respecto, Beltrán y Bueno (1995), expresan que una organización cooperativa es aquella en la que se establecen y mantienen objetivos y metas comunes a todos los miembros del grupo. En el ámbito del aula de clase, la cooperación o ayuda mutua exige que cada miembro del grupo se preocupe no solo de los logros personales, sino también de los logros de los compañeros, puesto que su propio éxito depende del éxito de los demás. Las actividades cooperativas promueven en el grupo el sentido de la responsabilidad común y de la ayuda mutua. Además, según lo explica Barreiro (2005), la cooperación de grupo produce serenidad, las personas no temen ser desplazadas o

marginadas ya que se conviven en un ambiente de respeto al grupo y a la autoridad, donde todos pueden participar por igual, se sientan los mismos derechos y oportunidades para intervenir y existe un ambiente de seguridad básica de reconocimiento y aceptación Y el autor agrega que en un ambiente donde se produce esta forma de convivencia, las personas van adoptando la actitud de tratar de entenderse mutuamente, de aprovechar la riqueza de la diversidad y aprender mutuamente. El ambiente permite potenciar los aspectos más positivos y creativos de los diversos miembros, a la vez que se facilita el aprendizaje y la producción grupal de conocimientos.

Goleman (1999) Con respecto a la ayuda mutua, nos habla de la orientación hacia el servicio que significa anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los otros. Asimismo, la capacidad de trabajar con los demás en la consecución de una meta común. En el ámbito escolar las situaciones cooperativas, es decir de ayuda son importantes, ya que el simple hecho de colaborar con otros compañeros puede llegar a convertirse en una motivación añadida, además que supone una continua evaluación entre pares y la cooperación entre pares favorece el rendimiento y la productividad.

Sobre el cumplimiento de tareas. Esta capacidad está vinculada a la autorregulación, a la confianza en sí mismo y a la motivación de logro. Implica el esfuerzo por lograr una meta o un reto. A nivel escolar, el cumplimiento de tareas, dependerá, en gran medida de la capacidad de controlar sus impulsos y sentimientos conflictivos, que hayan desarrollado tanto los estudiantes como también los docentes, de esta manera, al permanecer equilibrados y positivos podrán pensar con claridad y ejercer sobre sí mismos la concentración necesaria para encontrar las alternativas más adecuadas o las estrategias más adecuadas para aprender o para realizar un desempeño exitoso, es decir para cumplir la tarea asignada. Goleman (1999) expresa que el acto fundamental de nuestra responsabilidad personal en el trabajo es asumir el control de nuestro

propio estado mental. El estado de ánimo influye poderosamente sobre el pensamiento, la memoria y la percepción.

En relación con la competitividad, Araque (s.f.), lo define como un estado situacional favorable en el cual prevalece un conjunto de capacidades internas y de factores externos de influencia positiva para la efectiva ejecución de las actividades que llevan a cabo las empresas y/o las personas. Esto implica que la competitividad es una característica de las personas que han desarrollado un conjunto de competencias, capacidades y habilidades favorables para que puedan emprender con éxito determinadas tareas asociadas a un campo laboral determinado. En tal sentido, la competitividad de una persona está determinada por el nivel educativo, por el nivel de competencias que haya desarrollado durante su periodo escolar.

En un contexto de sociedad global, la competitividad implica la capacidad para enfrentar los retos del cambio y la innovación. La competitividad, por tanto implica haber desarrollado formas de pensamiento crítico-creativo que permite tomar decisiones y solucionar problemas.

La organización, por un lado, está asociada a las formas de pensamiento estructurado que tienen las personas que integran una comunidad. Por otro lado se refiere a la disposición de espacios, de aprendizajes y del tiempo mismo. La configuración espacial del aula debe intentar dar una respuesta a “un encuentro con los otros”. Para conseguirlo, el espacio físico, el mobiliario y el equipamiento deben facilitar el conocimiento y la interacción de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia los otros. (…) Las modificaciones de los espacios del aula pueden cambiar positivamente el rendimiento y comportamiento de los estudiantes y de los docentes. Si se logra organizar un ambiente acogedor, estable y motivante entonces la participación, las aportaciones y propuestas serán de mejor calidad y de frecuencia adecuada para los aprendizajes significativos. (Doménico y Viñas, 2007)

Con respecto a la organización de los estudiantes en la clase y su relación con el profesor representa, casi siempre en la escuela tradicional, una relación jerárquica, donde el eje del proceso es el profesor y el estudiante solamente es concebido y tratado como un simple receptor pasivo, sin conocimientos ni experiencias previas. En este caso se visualiza una mesa del docente que ocupa el centro del espacio o por lo menos el lugar predominante, un espacio que lo separa de los estudiantes que generalmente están dispuestos en filas unos detrás de otros, sin contacto entre ellos.

Sin embargo en una clase con enfoque constructivista, la disposición favorece, en general, determinadas actitudes de trabajo y colaboración dialógica entre todos, donde la organización del tiempo, del espacio y de las personas es horizontal.

La claridad, como factor del clima social de aula, está asociada al grado y tipo de competencias emocionales que se reproduzcan a nivel del aula, entre todos y cada uno de los agentes educativos. En este sentido, el aula debe concebirse como un espacio comunicativo en el que la interacción social y los factores afectivos adquieren un valor preponderante. La construcción de un clima de tranquilidad, es decir, el establecimiento de unas relaciones sociales equilibradas, sanas y confortables, ayuda a compartir el sentido y el significado de las tareas. Una convivencia centrada en el diálogo y en el conocimiento del otro favorece procesos afectivos como la autoestima y la confianza. (Castellá, Comelles, Cros y Vilá, 2007).

El control, asociado al clima de aula estaría relacionado con el nivel de las interacciones interpersonales que se generan durante el trabajo académico. El poder y el control que se ejercen en el aula y en la escuela responden al mantenimiento del orden establecido (Foucault, 1986, citado en Maldonado, 2006). Por su parte, Bernstein, indica que el poder y el control se traducen en principios de comunicación y que estas relaciones de poder y control se manifiestan en las interacciones, lenguaje, actitudes que se efectúan en el aula (Bernstein, 1990, citado en Maldonado).

Un clima de aula en el que imperen relaciones autoritarias y descalificadoras de los niños no solamente disminuyen la autoestima de los alumnos, sino además, motiva la deserción de los estudiantes, su abandono de la escuela, constituyéndose en un factor de riesgo para el bienestar psicosocial. Lo contrario, es decir, un clima social de aula en donde el control sea promotor de interacciones respetuosas, cordiales y equitativas se convierte en un factor protector, promotor de resiliencia, además de una relación positiva al interno y exterior del aula. Es un clima emocionalmente positivo, abierto, con normas claras con modelos sociales que enfaticen un enfrentamiento constructivo de los problemas y un equilibrio entre las responsabilidades y las exigencias académicas (Maldonado, 2006).

Sobre la innovación, como factor del clima de aula, se concibe, según (Cañal, 2005) como sinónimo de renovación. Es un concepto complejo y polisémico que se define como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas tanto a nivel de la enseñanza como del aprendizaje. La innovación es un proceso cuyo propósito es transformar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, por tanto va asociada al cambio y tiene un componente ideológico, cognitivo, ético y afectivo.

Para medir el clima social de aula en este estudio se empleó la Escala de Clima Escolar Social propuesta por Moss y Trickett y adaptada para el Perú por Liliana Gómez Ramos en el año 2009. Este instrumento está estructurado en las siguientes dimensiones:

a. *Relaciones*. Evalúa el grado en que los alumnos están integrados *en la clase, se apoyan y ayudan entre sí.*

b. *Autorrealización. Es la segunda dimensión de esta escala; a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de las tareas y a los temas de las asignaturas.*

c. *Estabilidad. Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.*

d. *Cambio. Evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonable en las actividades de clase.*

2.2.3 El afrontamiento

A) Definición

Goleman (1999), ha intentado desentrañar qué factores determinan las marcadas diferencias que existen, entre un trabajador "estrella" y cualquier otro ubicado en un punto medio, o entre un psicópata asocial y un líder carismático.

Su tesis defiende que, con mucha frecuencia, la diferencia radica en ese conjunto de habilidades que ha llamado "inteligencia emocional", entre las que destacan el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo. Si bien una parte de estas habilidades pueden venir configuradas en nuestro equipaje genético, y otras tantas se moldean durante los primeros años de vida, la evidencia respaldada por abundantes investigaciones demuestra que las habilidades emocionales son susceptibles de aprenderse y perfeccionarse a lo largo de la vida, si para ello se utilizan los métodos.

El afrontamiento es concebido como un esfuerzo cognitivo y conductual orientado a manejar, reducir, minimizar, dominar o tolerar las demandas externas e internas que aparecen y generan estrés. (Halstead, Bennett, Cunningham, 1993, citado por Solís y Vidal, 2006).

En una sociedad como la actual, el estrés es un problema que afecta a muchas personas. La vida agitada, la violencia social, la pobreza y otros problemas que afectan la vida de los jóvenes, hacen que estos se estresen con facilidad, agravándose su situación porque carecen de estrategias para afrontarla. La vida escolar, para los jóvenes que han tenido dificultades anteriores o que se desenvuelven en condiciones de carencias económicas o emocionales, se

torna problemática, ocasionando en muchos casos el abandono o deserción, o de lo contrario genera bajos niveles de rendimiento con la consiguiente frustración y baja de su autoestima.

Para Reynoso y Seligson (2005) el afrontamiento es un proceso que alude a aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas e internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. Representa un conjunto de actividades adaptativas que implican esfuerzo y que no incluyen conductas cotidianas. Se refiere al esfuerzo que cada ser humano se ve precisado a hacer para manejar las demandas estresantes, independientemente del resultado. El mejor afrontamiento es aquel que modifica la relación individuo-entorno en el sentido de mejorarla y se le considera como equivalente de la actuación efectiva para la solución de problemas. (p.30)

Por su parte, Lazarus y Folkman, (1984) citado por Figueroa y Cohen, (s.f.), definen al afrontamiento como "aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo". Estos autores entienden que el afrontamiento constituye un proceso cambiante con fines de adaptación, en el que el sujeto y el contexto interactúan de manera permanente y señalan, además, que los individuos varían sus patrones de estrategias de afrontamiento en función del tipo de problema a resolver. En tal sentido, el afrontamiento actúa como un regulador del estado emocional. Como podemos ver, la definición presentada hace referencia tanto a los aspectos cognitivos como conductuales que los individuos ponen en ejercicio ante una situación estresante.

En el devenir de la vida humana, cada hombre y cada mujer difieren no solo en los eventos que experimentan durante su vida, sino también en la vulnerabilidad que tienen ante los problemas de la misma. Esta vulnerabilidad está condicionada por su temperamento, resiliencia y sobre todo, por sus

habilidades para el afrontamiento y el apoyo social con el que cuenta. La vulnerabilidad incrementa la probabilidad de una respuesta desadaptada ante el estrés (Sarason y Garason, 2006). El estrés y la vulnerabilidad que presentan los seres humanos ante este problema, afecta la vida escolar de los niños, jóvenes y adolescentes. Es lo que se puede apreciar en los jóvenes que estudian en el CETPRO, motivo del presente estudio.

B) Habilidades de afrontamiento

Según Sarason y Garason (2006), las habilidades de afrontamiento, son formas características que presenta cada individuo para hacer frente y manejar las dificultades que se le presentan en su vida. Estas habilidades tienen influencia en la manera en que identifican y tratan de resolver los problemas. Las personas que tienen un afrontamiento exitoso no solo saben cómo hacer las cosas, sino también saben cómo enfrentar las situaciones para las cuales no tienen una respuesta previa. Por tanto son menos vulnerables.

Las habilidades de afrontamiento que las personas desarrollan para desenvolverse en su vida diaria, es decir, para vivir sus experiencias, sus temores y deseos, tienen influencia sobre la cantidad de estrés que sienten y sobre todo cómo lo manejan. La confianza en sí mismos y la capacidad para permanecer tranquilos, contribuye en forma efectiva a una real valoración de las situaciones y dar las respuestas más adecuadas.

En el afrontamiento, las personas utilizan sus recursos personales para dominar un problema, vencer o evitar un obstáculo, contestar una pregunta o resolver un dilema. Distintas estrategias de afrontamiento son eficaces en los diferentes tipos de situaciones. Por lo general, las personas que tienen un afrontamiento exitoso, cuentan con diversos recursos personales que incluyen las siguientes habilidades: Buscar información pertinente, compartir preocupaciones y encontrar consuelo cuando se necesita redefinir una situación de manera que se facilite su solución; considerar las alternativas y analizar las consecuencias; emplear el sentido del humor para hacer menos tensa una situación.

El estrés es uno de los problemas de salud más generalizado en la sociedad actual. Es un fenómeno multivariable que resulta de la relación entre la persona y los eventos de su medio, los mismos que son evaluados como desmesurados o amenazantes para sus recursos y que ponen en riesgo su bienestar.

Según Barraza (2005), citado por Martín, (2010), el estrés académico es un proceso sistémico de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se presenta de manera descriptiva en tres momentos. Primero: el alumno se ve sometido en contextos escolares a una serie de demandas, bajo la valoración del propio alumno que son consideradas estresores. Segundo: esos estresores provocan un desequilibrio sistémico (situación estresante), que se manifiesta en una serie de síntomas (indicadores del desequilibrio). Tercero: ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a realizar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico.

El concepto de afrontamiento, aunque no tan popular como el término estrés, también recibe atención creciente por parte de los psicólogos y otros profesionales de la salud. El afrontamiento forma parte de los recursos psicológicos de cualquier individuo y es una de las variables personales declaradas como participantes en los niveles de calidad de vida, a la cual se atribuye un gran valor e importancia en las investigaciones sobre la calidad de vida y el bienestar psicológico.

Según Lazarus "Los modos de afrontamiento al estrés serían las diferentes respuestas conductuales, cognitivas y emocionales empleadas para manejar y tolerar al mismo, permitiendo reducir la tensión y restablecer el equilibrio." No obstante, Lazarus y Folkman (1984), citado por Martín, (2010), plantean que afrontar no es equivalente a tener éxito, y piensan que tanto el afrontamiento como las defensas deben verse como algo que puede funcionar bien o mal en determinadas personas, contextos u ocasiones.

El afrontamiento está específicamente enlazado con la clase de emoción que el sujeto experimenta en un determinado contexto, y ella dependerá de los valores, las metas y las creencias con las que los individuos

se hallan comprometidos. Las emociones también guardan lógicamente una estrecha relación con la expresión y la determinación de la calidad de vida. Esto implica, también, que la capacidad de afrontamiento que poseen los estudiantes de un aula determinada, está relacionado con el nivel y tipo de clima social de aula.

Al respecto, Díaz (2010), en su estudio titulado "Estrés académico y afrontamiento en estudiantes de Medicina" concluye que la mayoría de los estudiantes son vulnerables al estrés. Los eventos vitales generadores de mayor estrés académico son la sobrecarga académica, la falta de tiempo para cumplir con las tareas docentes y la realización de un examen. Los estilos de afrontamiento más empleados por los estudiantes son el afrontamiento activo, la planificación, la reinterpretación positiva y el crecimiento, los cuales ubican fundamentalmente a los estilos de afrontamientos centrados en la solución del problema, característico en los adolescentes. Una minoría eligió como afrontamiento la focalización y la expresión de las emociones, se destaca en este caso el estilo de afrontamiento centrado en la emoción.

Los adolescentes y jóvenes poseen recursos para lograr la adaptación al estrés académico en la medida que transcurre los años de estudio, lo cual les permite enfocar sus estrategias a un afrontamiento activo.

C) Estrategias de afrontamiento

Según Lazarus y Folkman (1984), citado en Pérez y Rodríguez, (2010), las estrategias de afrontamiento constituyen herramientas o recursos que el sujeto desarrolla para hacer frente a demandas específicas, externas o internas. Estos recursos pueden ser positivos al permitirles afrontar las demandas de forma adecuada, o negativos, y perjudicar su bienestar biopsicosocial.

El afrontamiento se puede medir a través de las estrategias que se emplean para enfrentar las situaciones estresantes. Londoño y otros. (2006), Citado en Pérez y Rodríguez, (2010) desarrollaron en Colombia la Escala de Estrategias de Coping-Modificada (EEC-M) que incluye siguientes estrategias de afrontamiento: (a) búsqueda de alternativas, (b) conformismo,

(c) control emocional, (d) evitación emocional, (e) evitación comportamental, (f) evitación cognitiva, (g) reacción agresiva, (h) expresión emocional abierta, (i) reevaluación positiva, (j) búsqueda de apoyo social, (k) búsqueda de apoyo profesional, (l) religión, (m) refrenar el afrontamiento y (n) la presente investigación consiste en la elaboración de un diagnóstico para identificar las estrategias de afrontamiento, positivas o negativas, de los TEM utilizados posterior a las emergencias atendidas, seguido por el diseño y aplicación de un programa que responda a las necesidades encontradas en la fase diagnóstica, con el fin de cooperar con la promoción y el mantenimiento de una adecuada salud biopsicosocial y que esto se traduzca en una mejor atención para la sociedad que demanda sus servicios.

Al respecto, Lazarus y Folkman (1984), citados en Valdez, (2008), proponen cuatro estrategias de afrontamiento: a) Estrategias cognitivas y conductuales encaminadas a eliminar el estrés modificando la situación que lo produce. b) Estrategias encaminadas a reducir o eliminar los sentimientos negativos provocados por la situación estresante. c) Estrategias que incluyen la negación y evitación de pensamiento o conductas relacionadas con el acontecimiento estresante. d) Estrategias de afrontamiento de aceptación, que consisten en un rediseño cognitivo de la misma situación haciendo que el sujeto acepte el acontecimiento estresante tal como es.

A nivel escolar, si se considera la violencia escolar o las relaciones interpersonales negativas como un acontecimiento estresante, las investigaciones muestran que los y las jóvenes no implicados en el acoso desarrollan estrategias de afrontamiento que sirven para resolver los problemas de manera más constructiva, las victimas adoptan estrategias de internalización de las emociones y los intimidadores o agresores utilizan estrategias centradas en la externalización de la agresividad, evitando buscar una solución constructiva al problema (Valdez, 2008).

Frydenberg y Lewis (1997) definen el afrontamiento como el conjunto de acciones cognitivas y afectivas que surgen en reacción a una preocupación en particular e intentan restaurar o restablecer el equilibrio. Los autores

proponen el Adolescent Coping Scale (ACS) (1997), un instrumento consistente para estudiar el afrontamiento en esta población. La prueba identifica las estrategias más comunes empleadas por los adolescentes en 18 escalas. Dichas estrategias se agrupan a su vez en 3 estilos de afrontamiento diferentes: a) El primer estilo está relacionado con la capacidad de resolver el problema, se refiere a los esfuerzos por resolver el problema manteniendo una actitud optimista y socialmente conectada; comprende la habilidad para concentrarse en resolver el problema; fijarse en lo positivo (Po), que viene a ser la tendencia a tener una visión optimista del problema; la distracción física (Fi), relacionada con la disposición para la realización de deporte y esfuerzo físico; buscar diversiones relajantes (Dr.), asociada con la habilidad para recurrir a actividades de ocio y relajantes; esforzarse y tener éxito (Es) que es la capacidad para desarrollar conductas de compromiso, ambición y dedicación b). El segundo estilo es la referencia a los Otros: se refiere a los esfuerzos por resolver el problema a través del apoyo brindado por los demás, implica buscar apoyo social (As), es decir la tendencia a compartir el problema con los demás y buscar apoyo; Invertir en amigos íntimos (Ai), que significa la búsqueda de relaciones personales íntimas y esfuerzo por comprometerse en buscar alguna pertenencia (Pe), es decir demostrar interés por las relaciones con los otros y por lo que piensan; buscar apoyo espiritual (Ae), asociado a la realización de acciones como rezar y aferrarse a la religión; buscar ayuda profesional (Ap) orientado a la solicitud de ayuda de profesionales para tratar de solucionar el problema; acción social (So), que viene a ser la realización de peticiones y organización de actividades para conseguir ayuda. El tercer estilo se refiere al afrontamiento no productivo que implica el empleo de estrategias evitativas como son el preocuparse (Pr), referente a la tendencia a experimentar miedo, preocupación por el futuro o por la felicidad futura; el hacerse ilusiones (Hi) que es la tendencia a esperar que todo se solucionará de manera positiva; la falta de Afrontamiento (Na) que es la incapacidad de afrontar y desarrollo de síntomas psicosomáticos; la reducción de la tensión (Rt) que viene a ser el intento de sentirse mejor y de relajar la tensión; ignorar el problema (Ip) o negación del problema;

autoinculparse (Cu) que genera un sentimiento de ser responsable del problema o de las preocupaciones que se tiene; finalmente la tendencia a reservarlo para sí (Re), es decir la huida de los demás para que no conozcan los problemas.

D) Dimensiones de Afrontamiento.

Según Canessa (2000), establece que la escala de afrontamiento para adolescentes hace referencia de tres dimensiones: resolver el problema, referencia a los otros y afrontamiento no productivo y cada uno de ellos con seis factores.

Márquez, (2005) en su estudio considera las siguientes dimensiones:

- *La primera dimensión*, afrontamiento orientado a la tarea, se refiere a las acciones que tienen como objeto cambiar o controlar algunos aspectos de una situación percibida como estresante. Esta dimensión incluye estrategias específicas tales como: Aumento del esfuerzo, planificación y análisis lógico.
- *La segunda dimensión*, afrontamiento orientado a la emoción, representa las acciones que se emplean con objeto de cambiar el significado de una situación estresante y para regular el resultado negativo de las emociones. En esta dimensión incluye estrategias específicas, como: El distanciamiento, el autocontrol, la búsqueda de apoyo social, el aceptar la responsabilidad o reevaluar positivamente la situación.
- *La tercera dimensión*, el afrontamiento de evitación, representan las acciones para desentenderse de la tarea y redirigir la atención a estímulos no relevantes para la misma, e incluye estrategias como: La negación o el uso de alcohol y drogas.

2.3. Marco Conceptual

a) *Afrontamiento*: Es lo que hace un individuo ante cualquier tipo de problema percibido para conseguir alivio, recompensa o equilibrio. (Weissman y Worden, 1977).

b) *Autorrealización*: La autorrealización es un estado de plenitud, felicidad, o un óptimo desenvolvimiento de las funciones psíquico-intelectuales o espirituales del ser

humano. Es un camino de autodescubrimiento experiencial en el cual contactamos con el Yo real, y vivimos de esa verdadera identidad. Solo así sentimos íntegramente nuestra vida y la vivimos con gozo y creatividad. (Speranza, 2006).

c) *Capacidad de afrontamiento*: Conjunto de acciones cognitivas y afectivas que surgen en reacción a una preocupación en particular e intentan restaurar el equilibrio. (Mikkelsen, 2009).

d) *Clima social de aula*: Conjunto de características psicosociales de un centro educativo determinado por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la Institución; esta dinámica relacional asegura que el clima resulta específico para cada entidad. Ecosistema envolvente de una institución que emerge como una forma creativa de actitudes, de percepciones, sentimientos, modalidades de relación entre todos los implicados. (Rodríguez, citado por Prado, Ramírez y Ortiz, 2010).

e) *Clima social escolar*: Definen como la percepción que los miembros de una institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción. (Arón y Milicic 1999),

f) *Estrés*: Es el resultado de la interacción entre las características de la persona y las demandas del medio. Se considera que una persona está en una situación estresante o bajo un estresor cuando ha de hacer frente a situaciones que conllevan demandas conductuales que le resulta difícil poner en práctica o satisfacer. Es decir depende tanto de las demandas del medio como de sus propios recursos para enfrentarse a él (Lazarus y Folkman, 1984).

g) *Estrés académico*: Definen como aquel que se genera por las demandas que impone el ámbito educativo. (Caldera, Pulido y Martínez, 2007)

h) *Estabilidad*: La estabilidad, por su parte, alude a la consistencia temporal o frecuencia con que se toma conciencia y se autorregula las causas que producen un suceso o un comportamiento determinado. Beltrán y Bueno (1995).

i) *Implicación*: Compromiso hacia las tareas académicas refiere a la intensidad y emoción con la cual los estudiantes se implican para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje, es una energía en acción que conecta a la persona con la actividad (Mitchell y Carbone, 2011, citados en Rigo, S.F).

j) *Resiliencia*: Es la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante. Garmezi (1991)

k) *Relaciones*: Grado de interés y participación en clase, grado de amistad entre los estudiantes y grado de amistad y de Interés del docente hacia los estudiantes. Este aspecto está configurado, principalmente por las actitudes y comportamientos que evidencian los estudiantes durante sus interacciones académicas y no académicas. (Prado, Ramírez y Ortiz 2010).

2.4 Identificación de dimensiones

VARIABLES	DIMENSIONES
Clima social de aula	○ Relación ○ Autorrealización ○ Estabilidad ○ Cambio
Capacidad de afrontamiento	○ Resolver el problema ○ Referencia a otros ○ Afrontamiento no productivo

2.5 Formulación de Hipótesis

2.5.1 Hipótesis general

Existe relación significativa entre el clima social de aula y la capacidad de afrontamiento de los estudiantes de la opción ocupacional Peluquería básica y Corte confección del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" Alto **Trujillo, El Porvenir, en el año 2015.**

2.5.2 Hipótesis específicos

a) Existe relación significativa entre la forma .de relacionarse y la capacidad de afrontamiento, con sus compañeros.
b) Existe relación significativa entre la estabilidad emocional y la capacidad de afrontamiento, en los estudiantes.
c) Existe relación significativa entre la autorrealización y la capacidad de afrontamiento, de sus compañeros.
d) Existe relación significativa entre la forma del cambio de actitudes y la capacidad de afrontamiento, con sus compañeros.

2.6. Variable

Variable 1: Clima social de aula

Variable 2: Capacidad de afrontamiento

2.6.1 Definición operacional

Clima social de aula: Características psicosociales de los estudiantes de Peluquería básica y Corte confección, que son determinados por los valores obtenidos al aplicar el instrumento de la escala de Clima Escolar Social (CES) según sus dimensiones de relación, autorrealización, estabilidad y cambio.

Capacidad de afrontamiento: Conjunto de acciones cognitivas y afectivas de los estudiantes de Peluquería básica y Corte confección, que se evidencian mediante los valores que se obtienen al aplicar la escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) según sus dimensiones de cómo resolver los problemas, referencia a los otros y el afrontamiento no productivo.

2.6.2 Operacionalización

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓNES	INDICADORES	INSTRUMENTO
Clima social de aula	Es lo que rodea a las personas que participan en el proceso educativo, esto es profesora y alumnos. Es decir, se refiere a todas las interacciones sociales que se producen entre los agentes educativos directamente involucrados en el hecho educativo específico. (Martínez, Otero 2000)	Características psicosociales de los estudiantes de Peluquería básica y Corte confección, que son determinados por los valores obtenidos al aplicar el instrumento de la escala de Clima Escolar Social (CES) según sus dimensiones de relación, autorrealización, estabilidad y cambio.	Relación	Implicación	Escala CES
				Afiliación	
				Ayuda	
			Estabilidad emocional	Organización	
				Claridad	
				Control	
			Autorrealización	Ejecución de tarea	
				Competitividad	
			Cambio de actitudes	Innovación	
Afrontamiento	Son aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas especifica externas y/o internas que son evaluados como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo (Lazarus y Folkman, 1984).	Conjunto de acciones cognitivas y afectivas de los estudiantes de Peluquería básica y Corte confección, que se evidencian mediante los valores que se obtienen al aplicar la escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS) según sus dimensiones de cómo resolver los problemas, referencia a los otros y el afrontamiento no productivo	Resolver el problema	Concentrarse en resolver el problema	Escala ACS
				Esfuerzo y tener éxito	
				Fijarse en lo positivo	
				Buscar diversiones relajantes	
				Distracción física	
				Buscar apoyo social	
				Invertir en amigos íntimos	
			Referencia a otros	Buscar pertenencia	
				Acción social	
				Buscar apoyo espiritual	
				Buscar ayuda profesional	
				Preocuparse	
			Afrontamiento no productivo	Hacerse ilusiones	
				Falta de afrontamiento	
				Reducción de tensión	
				Ignorar el problemas	
				Auto inculparse	
				Reservarlo para sí	

Capítulo III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de Investigación

El estudio corresponde a una investigación no experimental. La investigación se realizó sin la manipulación de variables. Se observaron fenómenos, se midieron categorías, tal como se presentaron en su contexto natural, en este caso el aula de clase. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Según su carácter es una investigación Correlacional, ya que tiene por finalidad analizar la relación entre dos variables, entre el Clima social de aula y la capacidad de afrontamiento de los estudiantes de la Opción Ocupacional de Peluquería básica y corte confección del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" Alto Trujillo, El Porvenir, 2015. La utilidad de los estudios correlaciónales es saber cómo se puede comportar una variable al conocer el comportamiento de otra variable vinculada. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

Según su alcance temporal es una investigación transversal, ya que los datos solamente serán recogidos en un momento de la investigación.

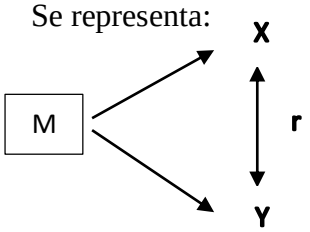
3.2. Método de la Investigación

El estudio de investigación utilizó el método Inductivo quien toma a la muestra como la parte específica para hacer una inferencia general y Deductivo tomando a la población de estudio general para llegar hacia lo específico.

3.3. Diseño de investigación

Para contrastar la hipótesis, en el estudio se recurrió al diseño descriptivo correlacional, en tanto que su propósito fue conocer la relación o grado de asociación que existe entre las variables clima social de aula y la capacidad de afrontamiento que presentan los estudiantes de las Áreas ocupacionales de peluquería básica y corte confección del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" de Alto Trujillo. El esquema del diseño es el siguiente:

Se representa:



M	Muestra de estudiantes del CETPRO
X	Medición de la variable: Clima social
M	Medición de la variable: Afrontamiento
r	Relación entre variables

Este tipo de diseño tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre ambas variables y después cuantifican y analizan la vinculación. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

3.4. Población y muestra

La población del estudio se ilustra en la siguiente tabla:

Tabla 3. 1 *Población del estudio, según opción ocupacional y género*

Opción ocupacional	Hombres	Mujeres	Total
Peluquería	0	50	50
Corte y confección	5	40	45
Cocina	3	22	25
Manualidades	0	18	18
Panadería	3	25	28
Computación	6	35	41
Zapatería	4	34	38
Total	21	224	245

Para la muestra, usando el muestreo por racimos se tomaron los y las estudiantes matriculados en Peluquería básica y Corte Confección, con asistencia regular a los cursos correspondientes, que equivale aproximadamente al 39% del total de la población y a las opciones ocupacionales con mayor número de asistentes. Siendo 95 la población de estudio. (Hombres y mujeres)

3.5 Técnicas e instrumentos de recojo de datos

Las técnicas y sus respectivos instrumentos de medición utilizados se presentan en la siguiente tabla:

Variable	*Técnica*	*Instrumento*
Clima Social de aula	Psicométrica. Es la que mide las funciones mentales del individuo, generalmente se	Escala de Clima Escolar Social (CES). Esta instrumento contiene cuatro dimensiones y cada dimensión evalúa ciertos indicadores que guardan relación con las dimensiones

	aplica a grupos de sujetos.	Ejemplo la integración en el grupo, capacidades, talentos, habilidades, potencialidades y diversos cambios que se dan el aula.
Capacidad de Afrontamiento	Psicométrica. Además brinda información relacionada con la compatibilidad desde el punto de vista social.	Escala de Afrontamiento para adolescentes(ACS) Este instrumento contiene tres dimensiones y cada dimensión contiene indicadores o ítems. Resolver el problema se subdividen cinco indicadores. Referencia a los otros se subdividen en seis indicadores y Afrontamiento no productivo en siete indicadores.

3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

La organización de los datos se realizaron a través de una matriz de tabulación y el análisis de los resultados se realizó mediante la utilización de cuadros y gráficos estadísticos descriptivos, para determinar la comprobación o validación de la hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman con un nivel de significancia de 5%, dado por la prueba de kolmogórov siendo su nivel de significancia menores al 5% determinando la relación entre una variables y otra siendo la prueba de normalidad.

Capítulo IV

RESULTADOS

4.1. Presentación y análisis de resultados

Tabla 4. 1: *Clima social de aula de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015*

Clima social aula	Escala	Cantidad	%
Deficiente	51 – 119	58	61.1
Regular	120 – 187	27	28.4
Bueno	188 – 255	10	10.5
Total		95	100

Fuente: Cuestionario del clima social de aula

En la tabla 4.1 se observa que el 61.1% de los estudiantes obtienen nivel deficiente de clima social de aula el 28.4% tienen nivel regular, en tanto que el 10.5% obtienen nivel bueno de clima social de aula, determinándose que en los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" prevalece el nivel deficiente del clima social de aula lo que podría deberse a ciertas características de pobladores de zonas urbano marginales.

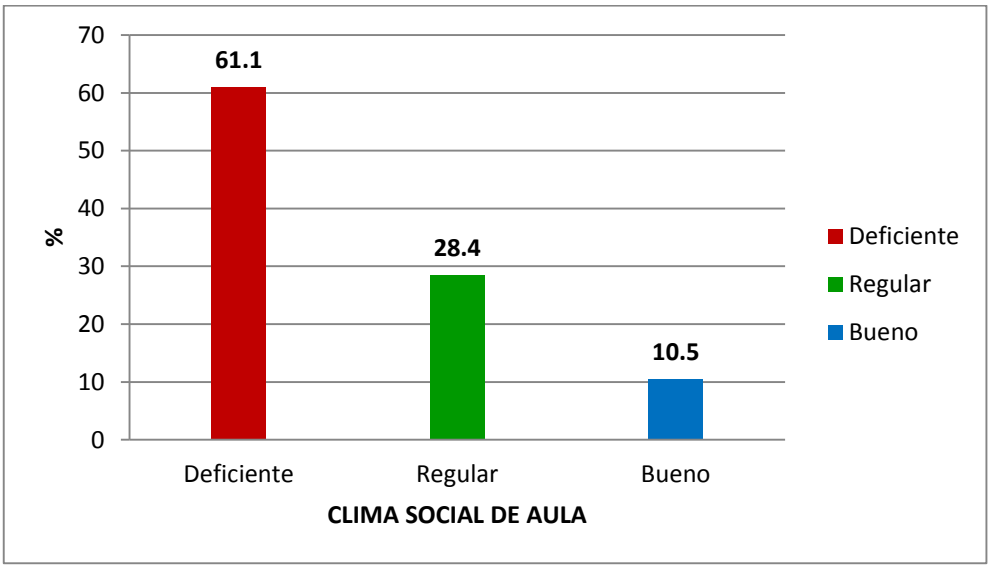


Fig. 4.1 Comparación de los porcentajes de los niveles del clima social de aula de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015.

Tabla 4. 2: *Dimensiones del clima social de aula de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015*

Dimensiones	Escala	f	%
Relación con sus compañeros			
Deficiente	10 – 23	55	57.9
Regular	24 – 37	33	34.7
Bueno	38 – 50	7	7.4
Estabilidad emocional			
Deficiente	17 – 39	50	52.6
Regular	40 – 62	34	35.8
Bueno	63 – 85	11	11.6
Autorrealización			
Deficiente	16 – 37	56	58.9
Regular	38 – 59	30	31.6
Bueno	60 – 80	9	9.5
Cambio de actitudes			
Deficiente	8 – 18	49	51.6
Regular	19 – 29	36	37.9
Bueno	30 -40	10	10.5
Total		95	100

Fuente: Cuestionario del clima social de aula.

En la tabla 4.2 se observa que el 57.9% de los estudiantes obtienen nivel deficiente en la relación con sus compañeros y el 34.7% tienen nivel regular, el 52.6% de los estudiantes obtienen nivel deficiente en su estabilidad emocional y el 35.8% tienen nivel regular, el 58.9% de los estudiante obtienen nivel deficiente en la autorrealización y el 31.6% tienen nivel regular, en tanto que el 51.6% de los estudiantes obtienen nivel deficiente en el cambio de actitudes y el 37.9% tienen nivel regular, determinándose que en los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" prevalece el nivel deficiente de las dimensiones del clima social de aula.

En línea de coherencia, se observa que los mayores porcentajes de las dimensiones de la variable del estudio corresponden al nivel de deficiente, con porcentajes menos preocupantes en cambio de actitudes (51,6%), hasta el mayor en términos de autorrealización (58,9%).

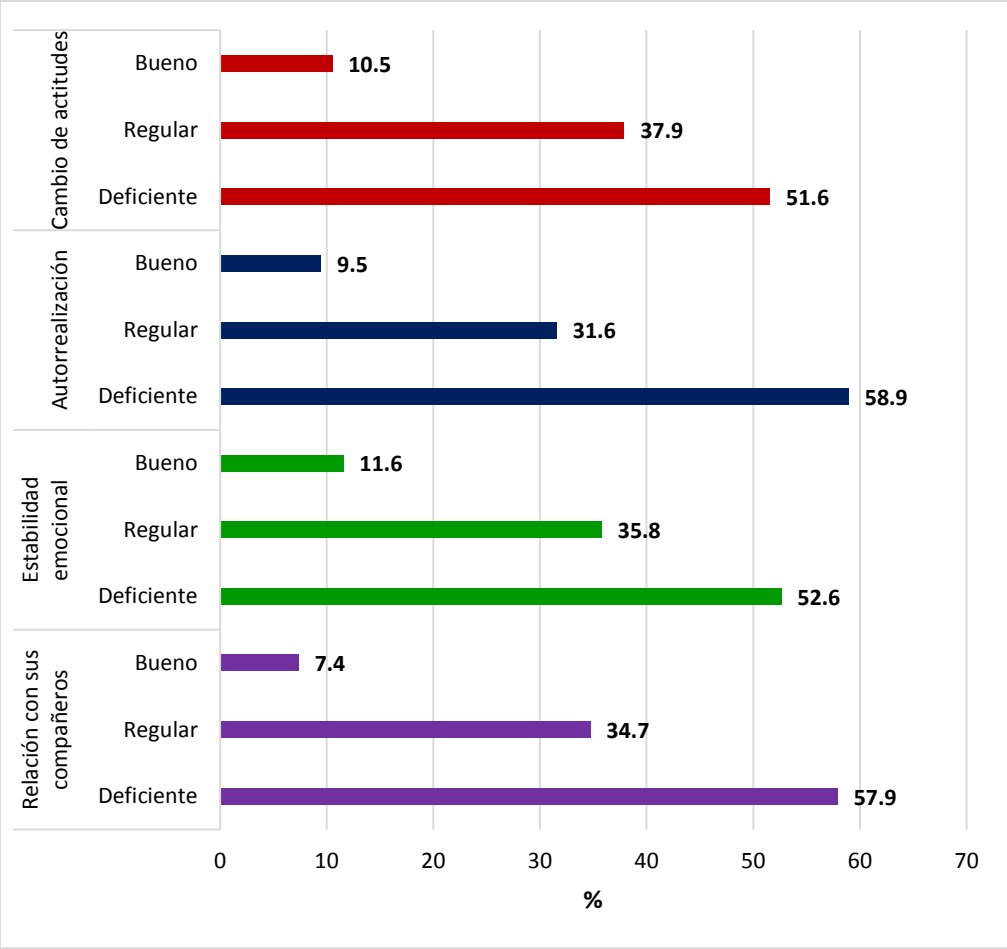


Fig. 4.2. Comparaciones de los porcentajes de las dimensiones del clima social de aula de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015.

Tabla 4. 3: *Afrontamiento de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015*

Afrontamiento	Escala	f	%
Bajo	79 – 184	57	60.0
Medio	185 – 290	29	30.5
Alto	291 – 395	9	9.5
Total		95	100

Fuente: Cuestionario del afrontamiento.

En la tabla 4.3 se observa que el 60.0% de los estudiantes obtienen nivel bajo de afrontamiento, el 30.5% tienen nivel medio, en tanto que el 9.5% obtienen nivel alto de afrontamiento, determinándose que en los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" prevalece el nivel bajo de afrontamiento.

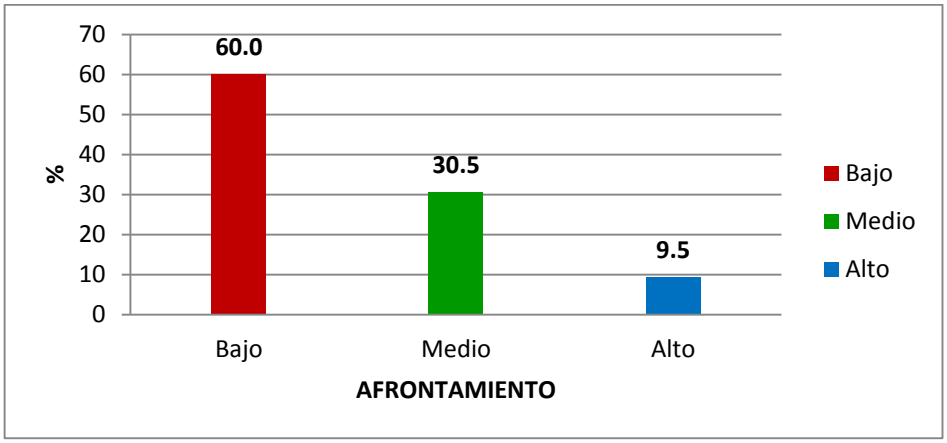


Fig. 4.3 Comparación de los porcentajes de afrontamiento de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015.

Tabla 4. 4: *Dimensiones del Afrontamiento de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015*

Dimensiones	Escala	f	%
Resolución de problema			
Bajo	31 - 72	59	62.1
Medio	73 - 114	29	30.5
Alto	115 - 155	7	7.4
Referencia a los otros			
Bajo	24 - 56	55	57.9
Medio	57 - 88	33	34.7
Alto	89 - 120	7	7.4
Afrontamiento no productivo			
Bajo	24 - 56	54	56.8
Medio	57 - 88	35	36.8
Alto	89 - 120	6	6.2
Total		95	100

Fuente: Cuestionario del afrontamiento.

En la tabla 4.4, se observa que el 62.1% de los estudiantes obtienen nivel bajo en la resolución de problemas y el 30.5% tienen nivel medio, el 57.9% de los estudiantes obtienen nivel bajo en la referencia a los otros y el 34.7% tienen nivel medio, en tanto que el 56.8% de los estudiantes obtienen nivel bajo en el afrontamiento no productivo y el 36.8% tienen nivel medio, determinándose que los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" prevalece el nivel bajo de las dimensiones del afrontamiento.

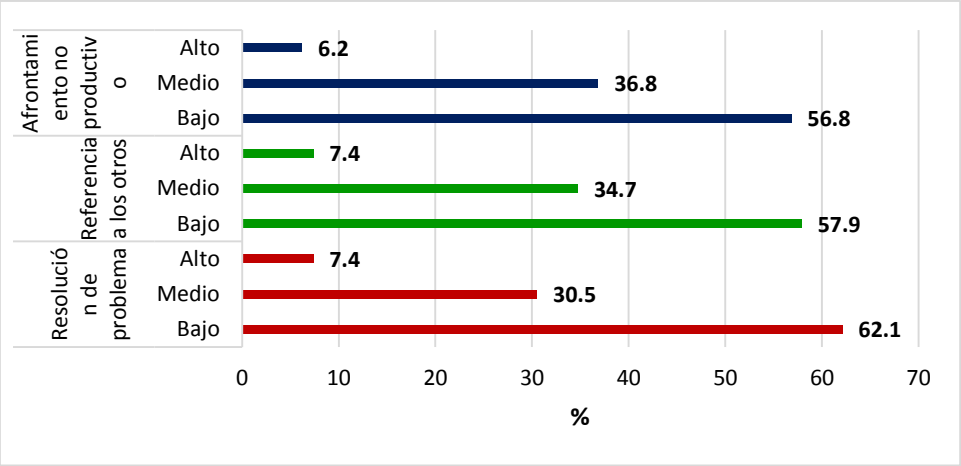


Fig. 4.4. Comparación de los porcentajes de las dimensiones del afrontamiento de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015.

Tabla 4.5: *Análisis correlacional de la Relación con sus compañeros y las dimensiones del Afrontamiento, de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015.*

Rho de Spearman	Relación con sus compañeros
Resolución de problema	
Coeficiente de correlación	0,806**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95
Referencia a los otros	
Coeficiente de correlación	0,833**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95
Afrontamiento no productivo	
Coeficiente de correlación	0,811**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95
Afrontamiento	
Coeficiente de correlación	0,837**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95

Fuente: Cuestionario de clima social de aula y del afrontamiento.

En la tabla 4.5, se observa que el análisis correlacional de la relación con sus compañeros y las dimensiones del afrontamiento; donde se detalla el coeficiente de correlación de Spearman (Rs), se observa que sus valores son superiores a 0.80 y el nivel de significancia (p) es menor al 0.05 de significancia estándar ($p < 0.05$); esto

quiere decir que, la relación con sus compañeros del clima social de aula se relacionan significativamente con las dimensiones del afrontamiento.

Tabla 4.6: *Análisis correlacional de la estabilidad emocional y las dimensiones del afrontamiento, de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015.*

Rho de Spearman	Estabilidad emocional
Resolución de problema	
Coeficiente de correlación	0,915**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95
Referencia a los otros	
Coeficiente de correlación	0,896**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95
Afrontamiento no productivo	
Coeficiente de correlación	0,862**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95
Afrontamiento	
Coeficiente de correlación	0,899**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95

Fuente: Cuestionario de clima social aula y del afrontamiento.

En la tabla 4.6, se observa que el análisis correlacional de la estabilidad emocional y las dimensiones del afrontamiento; donde se detalla el coeficiente de correlación de Spearman (Rs) la cual sus valores superiores a 0.80 y el nivel de significancia (p) son menores al 0.05 de significancia estándar ($p < 0.05$); esto quiere decir que la estabilidad emocional del clima social de aula se relacionan significativamente con las dimensiones del afrontamiento.

Tabla 4.7: *Análisis correlacional de la autorrealización y las dimensiones del afrontamiento, de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015.*

Rho de Spearman	Autorrealización
Resolución de problema	
Coeficiente de correlación	0,929**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95
Referencia a los otros	
Coeficiente de correlación	0,909**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95
Afrontamiento no productivo	
Coeficiente de correlación	0,901**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95
Afrontamiento	
Coeficiente de correlación	0,934**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95

Fuente: Cuestionario de clima social de aula y del afrontamiento.

En la tabla 4.7, se observa que el análisis correlacional de la autorrealización y las dimensiones del afrontamiento; donde se detalla el coeficiente de correlación de Spearman (Rs) la cual sus valores superiores a 0.80 y el nivel de significancia (p) son menores al 0.05 de significancia estándar ($p < 0.05$); esto quiere decir que la autorrealización del clima social de aula se relacionan significativamente con las dimensiones del afrontamiento.

Tabla 4.8: *Análisis correlacional del cambio de actitudes y las dimensiones del afrontamiento, de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015.*

Rho de Spearman	Cambio de actitudes
Resolución de problema	
Coeficiente de correlación	0,841**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95
Referencia a los otros	
Coeficiente de correlación	0,826**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95
Afrontamiento no productivo	
Coeficiente de correlación	0,851**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95
Afrontamiento	
Coeficiente de correlación	0,847**
Sig. (bilateral)	0.000
N	95

Fuente: Cuestionario de clima social de aula y del afrontamiento.

En la tabla 4.8, se observa que el análisis correlacional del cambio de actitudes y las dimensiones del afrontamiento; donde se detalla el coeficiente de correlación de Spearman (Rs) siendo sus valores superiores a 0.80 y el nivel de significancia (p) presenta un valor menor al 0.05 de significancia estándar ($p < 0.05$); esto quiere decir que, el cambio de actitudes del clima social de aula se relacionan significativamente con cada una de las dimensiones del de la variable afrontamiento.

Tabla 4.9: *Análisis correlacional del clima social de aula y el afrontamiento, de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015.*

Rho de Spearman	Clima social de aula	Afrontamiento
Clima social de aula		
Coeficiente de correlación (Rs)	1.000	0,955**
Sig. (bilateral)		0.000
N	95	95
Afrontamiento		
Coeficiente de correlación (Rs)	0,955**	1.000
Sig. (bilateral)	0.000	
N	95	95

Fuente: Cuestionario de clima social de aula y del afrontamiento.

En la Tabla 4.9 se observa que el análisis correlacional del clima social de aula y el afrontamiento; donde se detalla el coeficiente de correlación de Spearman (Rs) la cual sus valores superiores a 0.80 y el nivel de significancia (p) es menor al 0.05 de significancia estándar ($p < 0.05$); esto quiere decir que el clima social de aula se relacionan significativamente con el afrontamiento.

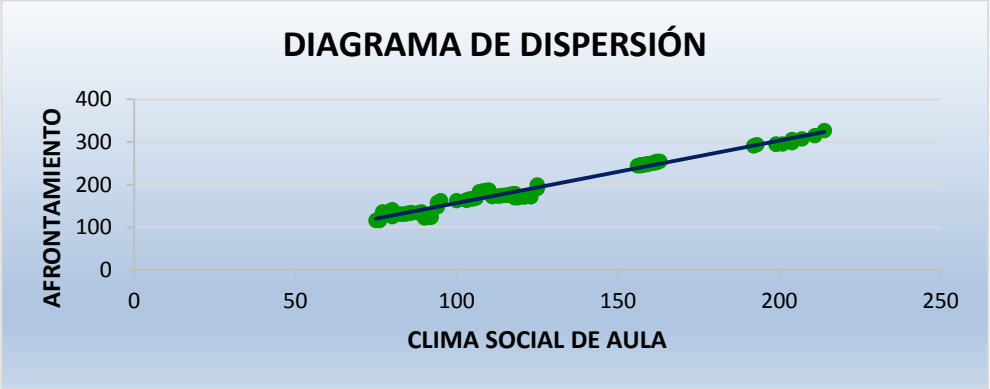


Fig. 4.9. Diagrama de dispersión de los pares de puntajes del clima social de aula y el afrontamiento de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia"- Alto Trujillo, 2015.

4.2. Prueba de hipótesis

Hipótesis Estadística:

H1: El Clima social de aula se relaciona con el afrontamiento de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015.

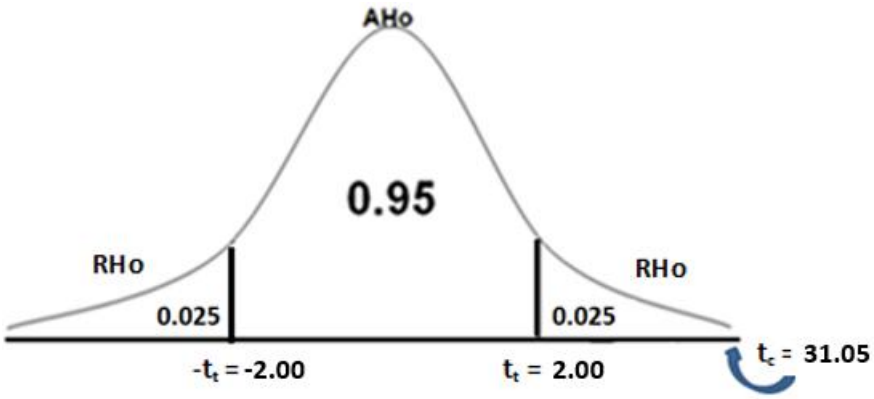
Ho: El Clima social de aula no se relaciona con el afrontamiento de los estudiantes del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" - Alto Trujillo, 2015.

Tabla 4.10: *Resultados de la prueba de hipótesis del clima social de aula y su relación con el afrontamiento.*

Estadístico calculado	Estadístico tabular	Nivel de significancia
$t_c = 31.05$	$t_t = \pm 2.00$	$P = 0.000 < 0.05$

Fuente: Cuestionario de clima social de aula y del afrontamiento, CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia", 2015.

Fig. 4.10: Región crítica de la prueba del clima social de aula y su relación con el afrontamiento.



Elaboración propia

Interpretación: En la Fig. 10 se observa que el estadístico calculado (tc = 31.05) es mayor que el estadístico tabular (tt = ±2.00) ubicándose en la región de rechazo de la hipótesis nula (aceptándose la hipótesis alterna), demostrándose que el clima social de aula se relaciona

con el afrontamiento de los estudiantes del CETPRO “Nuestra Señora de la Misericordia” - Alto Trujillo, 2015.

PRUEBA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		CLIMA SOCIAL FAMILIAR	AFRONTAMIENTO
N		95	95
Parámetros normales[a,b]	Media	122.81	190.05
	Desviación típica	39.79	58.90
Diferencias más extremas	Absoluta	0.150	0.164
	Positiva	0.150	0.164
	Negativa	-0.135	-0.157
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.459	1.597
Sig. asintót. (bilateral)		0.028	0.012

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

La prueba de KOLMOGÓROV –SMIRNOV se observa niveles de significancia menores
al 5% (P<0,05) por lo cual la distribución de los datos es no normal, para ello es necesario utilizar la prueba no paramétrica, correlación de spearman para determinar la relación de las variables de estudio.

4.3 Discusión de resultados

En esta investigación se ha indagado sobre la relación que existe entre el clima social de aula y la capacidad de afrontamiento de los estudiantes de la opción ocupacional de Peluquería básica y Corte Confección del CETPRO "Nuestra Señora de la Misericordia" Alto Trujillo. 2015.

Conforme se planteó al inicio de este trabajo de investigación los antecedentes de clima social y capacidad de afrontamiento presentados están cumpliendo un papel importante, como anteriores investigadores lo habían demostrado. Este trabajo manifiesta lo mismo.

El trabajo de investigación tuvo como objetivo general determinar la relación que existe entre clima social de aula y capacidad de afrontamiento de los estudiantes de la opción ocupacional Peluquería básica y Corte confección del CETPRO "Nuestra señora de la Misericordia" de El Porvenir, provincia de Trujillo - Región La Libertad. 2015. Este objetivo se cumplió pues quedo demostrado en los alumnos del CETPRO, que existe una relación significativa entre ambas variables con un p-valor < 0.05.

Esta prueba demostró que si existe relación entre el clima social de aula con la capacidad de afrontamiento; ya que el clima de aula influye en el rendimiento y formación integral de los estudiantes. Si en un ambiente escolar se fortalece la capacidad de afrontamiento en diversas situaciones, la posibilidad de obtener mejores rendimientos académicos es más alta que si los estudiantes permanecen en ambientes escolares donde la violencia es alta.

Al aplicar instrumentos del clima social de aula y capacidad de afrontamiento se observa que los resultados son similares con respecto a sus niveles. Los resultados de las dimensiones de clima social de aula reflejan un alto porcentaje en el nivel deficiente. Estos resultados son similares a los estudiantes donde perciben un clima de aula positivo, lo cual nos indica que el clima de aula predominante en la Institución

Educativa analizada es adecuado y favorable. Es decir, el clima de aula es percibido como valioso, los estudiantes perciben que sus docentes tienen una tendencia positiva hacia el bienestar del clima de aula y tratan de mantener un clima cálido que son condiciones básicas que podrían facilitar el desarrollo de procesos educativos más efectivos. (Paredes, 2010)

Los resultados de las dimensiones de afrontamiento reflejan un alto porcentaje en el nivel bajo debido a la deficiente capacidad de los estudiantes de enfrentar, resolver y solucionar problemas que se presentan en el aula. Siendo estas las habilidades que deben desarrollar para desenvolverse en su vida diaria

Hallando cierta similitud en las ideas del autor, en el afrontamiento los estudiantes utilizan sus recursos personales para dominar un problema, vencer o evitar un obstáculo, contestar una pregunta o resolver un dilema. Distintas estrategias de afrontamiento son eficaces en los diferentes tipos de situaciones. Por lo general, las personas que tienen un afrontamiento exitoso, cuentan con diversos recursos personales que incluyen las siguientes habilidades: buscar información pertinente, compartir preocupaciones y encontrar consuelo cuando se necesita redefinir una situación de manera que facilite su solución; considerar las alternativas y analizar las consecuencias; emplear el sentido del humor para hacer menos tensa una situación. (Sarason y Garason, 2006)

Observamos que en el estudio de las dimensiones relación con sus compañeros con las de afrontamiento existe relación significativa, es decir los estudiantes tienen el deseo de estar con otras personas, el formar parte de un grupo comprensivo elevando así el espíritu de grupo y el compañerismo. Encontrando cierta semejanza con la necesidad de entablar relaciones amistosas y cercanas caracterizándose por su predisposición a establecer amistad muy fácilmente, prefieren las situaciones de cooperación y esperan relaciones de mucha comprensión recíproca. (Robbins, 2004)

Los resultados obtenidos mediante el análisis de las dimensiones de afrontamiento frente a la dimensión de estabilidad emocional de clima social de aula, se establece que la relación es altamente significativa en nuestro estudio de investigación, dado que la estabilidad en los estudiantes está directamente asociada al nivel de competencia personal y social que haya desarrollado el estudiante y que

regula sus actitudes y comportamientos cotidianos. Implica, por tanto el nivel de conciencia emocional que determina la capacidad para reconocer las propias emociones y sus efectos; la valoración adecuada de uno mismo, es decir el conocimiento de las propias fortalezas y debilidades y finalmente la confianza en uno mismo.

El análisis correlacional de las dimensiones de afrontamiento y la dimensión de autorrealización de clima social de aula se observa que los resultados afirman que la relación que existe es altamente significativa. Estos resultados sugieren que mientras un estudiante realiza sus trabajos en aula percibiendo un ambiente de fricción y competitividad es más probable que se le considere menos satisfecho y menos competitivo. A diferencia que lo realice en un aula percibiendo un clima positivo aumenta su satisfacción y competitividad.

Los resultados obtenidos del análisis correlacional de las dimensiones de afrontamiento y la dimensión de cambio de actitud de clima social de aula se observa una relación significativa. En general los estudiantes aportan sus ideas, conocimientos aceptando las nuevas metodologías y didácticas que el docente aplica, encontrando cierta sinonimia a las del autor donde cambio es innovación. La innovación es un proceso cuyo propósito es transformar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, por tanto va asociada al cambio y tiene un componente ideológico, cognitivo, ético y afectivo. (Cañal, 2005)

Observamos que el análisis correlacional de clima social de aula y la capacidad de afrontamiento se relacionan significativamente. La tesis realizada con un grupo de 362 adolescentes entre las edades de 16 y 22 años, afirma que se hallaron correlaciones significativas entre satisfacción con la vida, estilos y estrategias de afrontamiento. En relación a la satisfacción con la vida, los estudiantes reportaron un nivel promedio de satisfacción, a diferencia de los resultados de la presente investigación de estudio, los estudiantes se encuentran en una edad donde aún no existe responsabilidad a sus estudios; área familiar y amical fueron las de mayor satisfacción. En cuanto al afrontamiento, hubo un mayor empleo del estilo resolver el problema y referencia a los otros y se encontraron diferencias significativas según el género de los participantes. (Mikkelsen, 2009)

Goleman opina que la competencia emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral, académico o interpersonal sobresaliente. Así como la inteligencia emocional determina la capacidad potencial de que disponemos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los elementos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación.

Capítulo V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Luego de haber aplicado nuestra investigación se llega a las siguientes conclusiones:

1. Respondiendo al objetivo general efectivamente existe la relación entre ambas variables, según tablas se observa el análisis correlacional del clima social de aula y la capacidad de afrontamiento; donde se detalla el coeficiente de correlacion de spearman (Rs) con un grado de 0,955**con un nivel de significancia (P) menor a 0.05 esto quiere decir que el clima social de aula se relaciona significativamente con el afrontamiento
2. Con respecto al primer objetivo específico de verificar la existencia de la relación entre la forma de relacionarse con sus compañeros y la capacidad de afrontamiento. Se observa que existe relación significativa en donde se detalla el coeficiente de correlación de spearman Rs = 0,837** y el nivel de significancia (P) es menor a 0.05 esto quiere decir que la relación con sus compañeros del clima social de aula se relaciona significativamente con la capacidad de afrontamiento
3. . Con respecto al segundo objetivo específico de verificar la relación entre la estabilidad emocional y la capacidad de afrontamiento- Se observa que existe relación significativa en donde se detalla el coeficiente de correlación de spearman Rs = 0,899** y el nivel de significancia (P) es menor a 0.05 de significancia esto quiere decir que la estabilidad emocional del clima social de aula se relaciona significativamente con la capacidad de afrontamiento
4. Con respecto al tercer objetivo específico de verificar la relación entre la forma de autorrealización de los compañeros y la capacidad de afrontamiento- Se observa que relación significativa en donde se detalla el coeficiente de correlación de spearman Rs = 0,934** y el nivel de significancia (P) es menor a 0.05 de significancia esto

quiere decir que la autorrealizacións del clima social de aula se relaciona significativamente con la capacidad de afrontamiento.

5. Con respecto al cuarto objetivo específico de verificar la relación entre cambio de actitudes y la capacidad de afrontamiento. Se observa que existe relación en donde se detalla el coeficiente de correlación de spearman Rs = 0.847** y el nivel de significancia (P) es menor a 0.05 de significancia esto quiere decir que cambio de actitudes del clima social de aula se relaciona significativamente con la capacidad de afrontamiento.

5.2 Recomendaciones

a) A los directivos del CETPRO "Nuestra señora de la Misericordia" considerar dentro de su plan anual charlas, talleres sobre el clima social de aula y su influencia en el afrontamiento de los alumnos de Educación básica productiva para favorecer el desarrollo de una convivencia democrática dentro de una cultura de paz.

b) A los docentes de peluquería básica y corte confección de las diferentes opciones ocupacionales incluir en su programación actividades sobre clima social de aula, trabajarlos como ejes transversales en los aspectos: personales, afectivos y motivacionales que son importantes en la formación integral del alumno y lograr elevar el nivel de relación entre los estudiantes

c) A los futuros investigadores despertar el interés por la investigación sobre Afrontamiento en trabajos experimentales para fomentar la buena convivencia en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

Araue, W. (S.F). *Calidad y su relación con la gestión de la competitividad.* Ecuador: Universidad Simón Bolívar.

Barreiro, T. (2005). *Trabajos en grupo: hacia una coordinación facilitadora del grupo sano.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Beltrán, J. y Bueno, J.A. (1995). *Psicología de la educación.* Barcelona: Marcombo.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales.* Educación XXI, 10, 61-82.

Canesa, B. (2002). *Adaptación psicométrica de las escalas de Afrontamiento para adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima metropolitana.* Lima: Universidad de Lima.

Casado, A. (2010). *Aprender a ser maestro: Creencias de los estudiantes de magisterio sobre la interacción en el aula.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Castellá, J.M. Comelles, S. Cros, A. Vilá, M. (2007) *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados.* Barcelona: Grao.

Cañal, P. (2005) *La innovación educativa* España Akal, S.A.

Centeno, M. (2008). *Cuestionario sobre clima motivacional de clase para alumnos de sexto grado de primaria.* (Tesis de Grado). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Centro Regional de Planeamiento Estratégico (2012). *Educación, Salud, Pobreza y Empleo y Empleo en la región La Libertad.* Trujillo: Región La Libertad.

Congreso de la República (2003). Ley General de Educación Nro. 28044. Lima: El autor.

Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista.* Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Doménech, J. y Viñas, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo.* Barcelona: Grao.

Esquivel, J. y Iparraguirre, J. (2014). *Diccionario Pedagógico.* Lima: Juan Gutenberg.

Fernández, Ma. E. (2009). *Estrés percibido, estrategias de afrontamiento y sentido de coherencia en estudiantes de enfermería: su asociación con salud psicológica y estabilidad emocional.* (Tesis Doctoral). Universidad de León.

Figueroa, M. I. y Cohen, S (s.f) *Estrategias y estilos de afrontamiento del estrés en adolescentes.*

Frick, M. (2007). *Niños y jóvenes en la Sociedad de la Información. Acceso y uso de Internet en América Latina*. Madrid: Instituto de Empresa Telefónica.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós S.A.

Gómez, L. (2010). *Clima escolar social y auto concepto en alumnos de educación secundaria de Lima. (Tesis de Grado).* Universidad Nacional de San Marcos.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw Hill.

López, V.; Bilbao, M. y Rodríguez, J. I. (2012). *La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares.* Universitas Psychologica, 11(1), 91-101.

Maldonado, M. T. (2006). *"Sé trabajar, me sé ganar": autoconcepto y autoestima del niño y de la niña rural en dos escuelas rurales.* La Paz: PLURAL, UMSS, PROEIB Andes.

Márquez, S. (2006). *Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: fundamentos teóricos e instrumentos de evaluación. International* Journal of Clinical and health Psychology. 6(2). Pp. 359-378

Martínez-Otero, V., (2000). *Formación integral de adolescentes: educación personalizada y programa de desarrollo personal* (PDP). Madrid: Fundamentos.

Mikkelsen, F. (2009), *Estrategias de afrontamiento en la, un grupo de adolescentes universitarios de Lima.* (Tesis de Grado). Universidad Católica del Perú.

Morris, C. y Maisto, A. (2005). *Introducción a la Psicología*. México: Pearson Educación.

Municipalidad Distrital de El Porvenir (2009). *Plan de desarrollo concertado al 2021.* Trujillo.

Murillo, F. J. (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones.* Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Navlet, M. (2012). *Ansiedad, Estrés y Estrategias de Afrontamiento en el ámbito deportivo: Un estudio centrado en la diferencia entre deportes. (Tesis doctoral).* Universidad Complutense de Madrid.

Paredes, M. (2010). *Clima de aula percibido por estudiantes de primero a quinto de Secundaria en una Institución Educativa del Callao. (Tesis de Maestría).* Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

Pérez, M.J., y Rodríguez, N. (2010). *Estrategias de afrontamiento: un programa de entrenamiento para paramédicos de la Cruz Roja.* Revista costarricense de psicología. 30 (45-46), 17-33.

Prado, V; Ramírez, M. y Ortiz, M. (2010) *Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES). Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación.* Vol. 10, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 1-13 Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.

Reynoso, L. y Seligson, I. (2005) *Psicología clínica de la salud: un enfoque conductual.* México: El Manual Moderno.

Rigo, D. (s.f.). *Compromiso hacia las tareas académicas. Diseños instructivos e inteligencias múltiples.* Universidad Nacional de Río Cuarto.

Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación.

Sánchez, J.F. (2009). *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos. (Tesis doctoral).* Universidad de Málaga.

Sarason, I. y Garason, B. (2006). *Psicopatología: psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada.* México: Pearson Educación.

SENAJU. Secretaria Nacional de Juventud (2003). *La juventud en el Perú*. Lima.

Sistema de Información Regional /OSEL La Libertad (2010). *Compendio Estadístico de Indicadores Socio Laborales* N° 01 - 2010

Solís, C., y Vidal, A. (2006). *Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes. Revista de psiquiatría y salud mental* Hermilio Valdizán. 7 (1), 33-39.

Speranza, A. (2006). *Ecología profunda y autorrealización: introducción a la filosofía ecológica de Arne Naess.* Buenos Aires: Biblos.

Torres, C. (2005). *Revista Iberoamericana de Educación.*

Valdez, I. (2008). *Violencia escolar: Maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara.* México: Isabel Valadez Figueroa, editora.

Zuazua, A. (2001). *Autorrealización y proyecto de vida en la juventud*. España: Universidad del País Vasco.

Zuazua, A. (2007). *El proyecto de autorrealización: Cambio, curación desarrollo*. Alicante: Club Universitario.

WEBGRAFÍA

Díaz, Y. (2010). RevHumMed [revista en la Internet]. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo. php?pid=S1727-81202010000100007&script=sci_arttext.

Fernández, Ma. E. (2009). Recuperada de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/902/2009FERN%C3%81NDEZ%20MART%C3%8DNEZ,%20MAR%C3%8DA%20ELENA.pdf?sequence=1

Figueroa, M. I. y Cohen, S. (s.f) Recuperado de: http://www.psicologia.unt.edu.ar/index.php? option=com docman & task=doc download & id=331&Itemid=248

Frick, M. (2007). Recuperado de http://www.nativos-digitales.net/wp-content/ninos-y-jovenes-en-la-sociedad-de-la-informacion-maria-frick.pdf

López, V., Bilbao, M., Rodríguez, J. I. (2012). Recuperado de http://www. scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000100008

Márquez, S. (2006) Recuperado file:///C:/Users/CONTABILIDAD/Downloads/ijchp06.pdf

Martínez-Otero, V. (2000). Recuperado de http://books.google.com.pe/books?id=VUaZzzJaMa8C&printsec=frontcover&hl=s#v=onpage&q&f=false

Murillo,F.J(2006)recuperadodehttp://books.google.com.pe/books?id=vCAtIZsxDNwC&pg=PA21&dq=clima+social+de+aula&hl=es&sa=X&ei=HnjYUZIY3gsAS_94HIDA&ved=0CBgQ6AEwADgK#v =onepage & q=clima%20social%20de%20aula&f=false

Navlet, M. (2012). Recuperada de http://eprints.ucm.es/ 15771/1/T33813.pdf

OCDE (2011). PISA 2009 Recuperado de http://www.isei ivei.net/cast/pub/pisa2009/PISA2009-2informe-analisis-variables.pdf

Paredes, M. (2010). Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/wp content/uploads/2014/07/2010_Paredes_Clima-de-aula-percibido-por estudiantesdeprimero-a-quinto-de-secundaria-en-una-institución%C3%B3n-educativa-del-Callao1.pdf

Pérez, M.J., y Rodríguez, N. (2010). Recuperado de http://www.revistacostarricensedepsicologia.com/articulos/RCP-45/2-RCP-Vol.30-No45-46.pd

Sánchez, J.F. (2009). Recuperado de http://www. biblioteca.uma.es/bbldoc/tesis uma /17677907.pdf

Senaju (Secretaria nacional de juventud) (203). Recuperado de http://www.unfpa.org.pe/WebEspeciales/2013/Abr2013/TC/Flyer_La%20Juventud%2del%20Peru%20ok.pdf.

Solís, C., y Vidal, A. (2006). Recuperado de http://www.hhv.gob.pe/revista/2006/3%20estilos%20Y%20 Estrategias%20de%20afrontamiento.pdf

Anexos

Anexo 01: **Escala Clima Social de aula**

Liliana Gómez Ramos

DATOS PERSONALES:
Apellidos y nombres: _____ Fecha: _____ Edad: ____
Sexo: Masculino ( ) Femenino ( ) Institución: _____
A continuación encontrará proposiciones sobre aspectos relacionados con las características del ambiente de trabajo que usted frecuenta. Cada una de las proposiciones tienen cinco opciones para responder de acuerdo a lo que describa mejor su Ambiente Laboral. Lea cuidadosamente cada proposición y marque con un aspa (X) sólo una alternativa, la que mejor refleje su punto de vista al respecto. Conteste todas las preguntas. No hay respuestas buenas ni malas.
NINGUNO O NUNCA : 1
POCO : 2
REGULAR O ALGO : 3
MUCHO : 4
TODO O SIEMPRE : 5

SITUACIONES	1	2	3	4	5
1.Existen oportunidades de progresar en la institución					
2.Se siente comprometido con el éxito de la organización					
3.El superior brinda apoyo para superar los obstáculos que se presentan					
4.Se cuenta con acceso a la información necesaria para cumplir con el trabajo					
5.Los compañeros de aula cooperan entre sí					
6.El docente se interesa por el éxito de sus estudiantes					
7.Cada estudiante asegura sus niveles de logro en la institución					
8.En la organización, se mejoran continuamente los métodos de trabajo					
9.En mi aula, la información fluye adecuadamente					
10.Los temas de estudio son retadores					
11.Se participa en definir los objetivos y las acciones para lograrlo					
12.Cada estudiante se considera factor clave					
13.La evaluación que se hace del trabajo, ayuda a mejorar la tarea					
14.En los grupos de trabajo, existe una relación armoniosa					
15.Los estudiantes tienen la oportunidad de tomar decisiones en tareas de sus responsabilidades					
16.Se valora los altos niveles de desempeño					
17.Los estudiantes están comprometidos con la institución					
18.Se recibe la preparación necesaria para realizar el trabajo					
19.Existen suficientes canales de comunicación					
20.El grupo con el que trabajo, funciona como un equipo bien integrado					

21.Los docentes expresan reconocimiento por los logros					
22.En el aula se hacen mejor las cosas cada día					
23.Las responsabilidades del puesto están claramente definidas					
24.Es posible la interacción con personas de mayor jerarquía					
25.Se cuenta con la oportunidad de realizar el trabajo lo mejor que se puede					
26.Las actividades en las que se trabaja permiten aprender y desarrollarse					
27Cumplir con las tareas diarias en el trabajo, permite el desarrollo personal					
28.Se dispone de un sistema para el seguimiento y control de las actividades					
29.En la institución, se afrontan y superan los obstáculos					
30.Existe buena administración de los recursos					
31.Los docentes promueven las capacitaciones que se necesita					
32.Cumplir con las actividades escolares es una tarea estimulante					
33.Existen normas y procedimientos como guías de trabajo					
34.La institución fomenta y promueve la comunicación interna					
35.La remuneración es atractiva en comparación con la de otras instituciones					
36.La institución promueve el desarrollo del personal					
37.La enseñanza y aprendizaje de la institución, son motivo de orgullo del personal					
38.Los objetivos del trabajo están claramente definidos					
39.El supervisor escucha los planteamientos que se le hacen					
40.Los objetivos de trabajo guardan relación con la visión de la institución					
41.Se promueve la generación de ideas creativas o innovadoras					
42.Hay claro conocimiento de visión, misión y valores de la institución					
43.El trabajo se realiza en función a métodos o planes establecidos					
44.Existe colaboración entre los docentes de las diversas aulas					
45.Se dispone de tecnología que facilite el trabajo					
46.Se reconocen los logros en el trabajo					
47.La organización es buena opción para alcanzar calidad de vida institucional					
48.Existe un trato justo en la institución					
49.Se conocen los avances de las otras aulas de la institución					
50 La remuneración está de acuerdo al desempeño y los logros.					

Anexo 02: Escala del clima social de aula

Ficha técnica

Nombre: Escala del Clima Escolar Social- Reducido

Nombre original: Clima Escolar Social

Autores: R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Trickett.

Procedencia: Madrid.

AÑO: 1984

Adaptado: Liliana Gómez Ramos.

Procedencia: Perú.

Año: 2009

Administración: Individual y colectiva.

Duración: No hay límite de tiempo.

Ámbito de aplicación: de 7 años en adelante

Significación: Evaluación de las subescalas del Clima Escolar Social, de acuerdo a la Prueba del Clima Escolar Social de Moos

1. Relaciones. Evalúa el grado en que los alumnos están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Esta dimensión está relacionada con la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Se relaciona con la demostración de auto eficacia al expresar emociones en las transacciones sociales.
2. Autorrealización. Es la segunda dimensión de esta escala. Constituye la realización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos de la persona, a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de las tareas y a los temas de las asignaturas como aspectos que implican la expresión de dichas potencialidades, capacidades y talentos.
3. Estabilidad. Implica, el nivel de conciencia emocional que determina la capacidad para reconocer las propias emociones y sus efectos; la valoración adecuada de uno mismo, es decir el conocimiento de las propias fortalezas y debilidades y finalmente la confianza en uno mismo. Evalúa las actividades

relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.

4. Cambio. Evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonable en las actividades de clase. El cambio está relacionado con el nivel de compromiso, motivación e involucramiento en las actividades de grupo. Por tanto, las habilidades emocionales son muy importantes, ya que son las que determinan la capacidad de trabajar con los demás en la consecución de una meta común. Por parte de los docentes, será la atribución que le concedan a su rol de facilitadores del logro de los aprendizajes programados y que deben ser logrados por los estudiantes.

   La ficha técnica se evaluara empleando el nivel deficiente de 51 -119, nivel regular de 120 – 187 y el nivel bueno de 188 – 255.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Anexo 3: Escala de Afrontamiento (ACS)

Beatriz Canessa

DATOS GENERALES.
Nombres y Apellidos……..Fecha…… Edad…….
Sexo: Masculino ( ) Femenino ( )
Institución……...
En este cuestionario encontrarás una lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas o preocupaciones. Deberás indicar, marcando la casilla correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte a esos problemas o dificultades. En cada afirmación debes marcar una X en la letra A, B, C, D o E según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar. No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde a lo que crees que se ajusta a tu forma de actuar.

Situaciones	A	B	C	D	E
1. Hablar con los otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema.					
2. Dedicarme a resolver lo que está provocando el problema.					
3. Seguir con mis tareas como es debido.					
4. Preocuparme por mi futuro.					
5. Reunirme con mis amigos.					
6. Producir una buena impresión en las personas que me importan.					
7. Esperar que ocurra algo mejor.					
8. No puedo hacer nada para resolver el problema, así que no hago nada.					
9. Llorar o gritar.					
10. Organizar una acción o petición en relación con mi problema.					
11. Ignorar el problema.					
12. Criticarme a mí mismo.					
13. Guardar mis sentimientos para mí solo.					
14. Dejar que Dios se ocupe de mis problemas					
15. Acordarme de los que tienen problemas peores, de forma que los míos no parezcan tan graves.					
16. Pedir consejo a una persona competente.					
17. Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión					
18. Hacer deporte.					
19. Hablar con otros para apoyarnos mutuamente.					
20. Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades.					

21. Asistir a clase con regularidad.					
22. Preocuparme por mi felicidad.					
23. Llamar a un amigo íntimo.					
24. Preocuparme por mis relaciones con los demás.					
25. Desear que suceda un milagro.					
26. Simplemente, me doy por vencido.					
27. Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamentos).					
28. Organizar un grupo que se ocupe del problema.					
29. Ignorar conscientemente el problema.					
30. Darme cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas.					
31. Evitar estar con la gente.					
32. Pedir ayuda y consejo para que todo se resuelva.					
33. Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas.					
34. Conseguir ayuda o consejo de un profesional.					
35. Salir y divertirme para olvidar mis dificultades.					
36. Mantenerme en forma y con buena salud.					
37. Buscar ánimo en otros.					
38. Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta.					
39. Trabajar intensamente.					
40. Preocuparme por lo que está pasando.					
41. Empezar una relación personal estable.					
42. Tratar de adaptarme a mis amigos.					
43. Esperar que el problema se resuelva por sí solo.					
44. Me pongo malo.					
45. Trasladar mis frustraciones a otros.					
46. Ir a reuniones en las que se estudia el problema.					
47. Borrar el problema de mi mente.					
48. Sentirme culpable.					
49. Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa.					
50. Leer un libro sagrado o de religión.					
51. Tratar de tener una visión alegre de la vida.					
52. Pedir ayuda a un profesional.					
53. Buscar tiempo para actividades de ocio.					
54. Ir al gimnasio a hacer ejercicios.					

55. Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él.					
56. Pensar en lo que estoy haciendo y por qué.					
57. Triunfar en lo que estoy haciendo.					
58. Inquietarme por lo que me pueda ocurrir.					
59. Tratar de hacerme amigo íntimo de un chico o de una chica.					
60. Mejorar mi relación personal con los demás.					
61. Soñar despierto que las cosas irán mejorando.					
62. No tengo forma de afrontar la situación.					
63. Cambiar las cantidades de lo que como, bebo o duermo.					
64. Unirme a gente que tiene el mismo problema.					
65. Aislarme del problema para poder evitarlo.					
66. Considerarme culpable.					
67. No dejar que otros sepan cómo me siento.					
68. Pedir a Dios que cuide de mí.					
69. Estar contento de cómo van las cosas.					
70. Hablar del tema con personas competentes.					
71. Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos.					
72. Pensar en distintas formas de afrontar el problema.					
73. Dedicarme a mis tareas en vez de salir.					
74. Inquietarme por el futuro del mundo.					
75. Pasar más tiempo con el chico o chica con quien suelo salir.					
76. Hacer lo que quieren mis amigos.					
77. Imaginar que las cosas van a ir mejor.					
78. Sufro dolores de cabeza o de estómago.					
79. Encontrar una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar, gritar, beber, tomar drogas.					

80. Anota cualquier otra cosa que suelas hacer para afrontar tus problemas:

…….

…….

Anexo 4: Ficha técnica del instrumento de afrontamiento

Escalas de afrontamiento para adolescentes (ACS)

Definido como el conjunto de acciones cognitivas y afectivas que surgen en reacción a una preocupación en particular e intentan restaurar el equilibrio. Se utilizó el ACS (Adolescent Coping Scale). Este instrumento fue elaborado para jóvenes entre 12 a 18 años pero también puede ser empleado para mayores de esa edad (Frydenberg & Lewis, 1997). El ACS contiene 80 ítems, 79 cerrados y el último abierto, que evalúan 18 estrategias de afrontamiento diferentes. Los 79 ítems cerrados se puntúan a través de una escala Likert de cinco puntos (no me ocurre nunca o no lo hago, me ocurre o lo hago raras veces, me ocurre o lo hago algunas veces, me ocurre o lo hago a menudo y me ocurre o lo hago con mucha frecuencia). El último ítem identifica conductas de afrontamiento diferentes a las anteriores.

Los ítems se agrupan en 18 escalas que a su vez se dividen en tres estilos, los cuales se presentan a continuación:

Resolver el problema	Concentrase en resolver el problema(Rp) Esforzarse y tener éxito (Es) Fijarse en lo positivo (Po) Buscar diversiones relajantes (Dr) Distracción Física (Fi)
Referencia a los otros	Buscar Apoyo Social (As) Invertir en amigos íntimos (Ai) Buscar pertenencia (Pe) Acción Social (So) Buscar apoyo espiritual (Ae) Buscar ayuda profesional (Ap)
Afrontamiento no Productivo	Preocuparse (Pr) Hacerse ilusiones (Hi) Falta de afrontamiento (Na) Reducción de la tensión (Rt) Ignorar el problema (Ip) Autoinculparse (Cu) Reservarlo para sí (Re)

El ACS tiene dos versiones: una general, que evalúa el afrontamiento ante preocupaciones en general y la específica, que se refiere al afrontamiento de una preocupación en particular, citado por el sujeto o por el evaluador.

Ambas versiones tienen los mismos elementos aunque varían parcialmente en las instrucciones de aplicación. Finalmente, existe también una versión abreviada con 18 ítems.

Con respecto a la validez, los autores realizaron 3 análisis factoriales a través del método de los componentes principales con rotación oblimin para los ítems encontrando que las 18 escalas son válidas (Frydenberg& Lewis, 1997).

Asimismo, se encontró suficiente estabilidad de los ítems, reportándose coeficientes test-retest mayores a .32. De igual manera, los coeficientes test-retest para las sub-escalas estuvieron entre .49 y .82 para la forma específica y entre .44 y .84 para la forma general. Además, la prueba reporta coeficientes de consistencia interna entre .62 y .87 en la forma específica y entre .54 y .84 para la forma general. Sólo en dos escalas de la forma específica (Buscar diversiones relajantes y distracción física) y tres en la forma general (Distracción física, buscar diversiones relajantes y Falta de afrontamiento) los coeficientes fueron inferiores a .65. (Frydenberg y Lewis, 1997).

En el Perú, la prueba ha sido trabajada por Canessa (2000), quien la adaptó en una muestra de 1236 escolares, de ambos sexos entre 14 y 17 años. La autora después de realizar modificaciones en el número y redacción de los ítems aplicó la versión modificada a una muestra piloto. Posteriormente se modificaron las instrucciones, la redacción de algunos ítems y las alternativas de respuesta obteniendo la versión final (Escalas de afrontamiento para adolescentes revisadas, ACS Lima) la cual fue administrada a una muestra mayor de escolares. En este estudio se encontró una correlación ítem-test mayor a 0.20 para 79 de los 80 ítems de la prueba. Asimismo, se reportaron índices Alpha de 0.48 y 0.84. Confirmando la fiabilidad de las escalas. Con respecto a la validez, se emplearon tres análisis factoriales de los ítems como en la versión original obteniéndose 6 factores en cada análisis los cuales explicaron el 50.2%, 50.3% y 49.7% de la varianza total respectivamente. En cuanto a las escalas, a través de un análisis factorial se determinó seis factores que explicaron el 67.6% de la varianza total concluyéndose la validez del constructo. Para su evaluación estadística, se empleó tres niveles, alto, medio y bajo.

Anexo 5: Matriz de consistencia

TÍTULO: Clima Social de Aula y la Capacidad de Afrontamiento de estudiantes de Opción Ocupacional Técnico Productivo

AUTOR(ES): Bardales González, Zoila
Salinas Albildo, Haydeé.

PROBLEMA	**OBJETIVOS**	**HIPÓTESIS**	**OPERACIONALIZACIÓN**			**METODOLOGÍA**
			VARIABLE(S)	**DIMENSIONS**	**INDICADORES**	
Problema general: ¿Existe relación significativa entre clima social de aula y capacidad de afrontamiento de los estudiantes de la Opción Ocupacional Técnico Productivo del distrito El Porvenir de la provincia de Trujillo en el año 2015?	Objetivo general: Determinar el grado de relación que existe entre clima social de aula y capacidad de afrontamiento de los estudiantes de la Opción Ocupacional Técnico Productivo del distrito El Porvenir de la provincia de Trujillo en el año 2015	Hipótesis general: Existe relación significativa entre el clima social de aula y la capacidad de afrontamiento de los estudiantes del Cetpro "Nuestra señora de la Misericordia" Hipótesis específicas: -Existe relación directa	Clima social de aula	Relación con sus compañeros	Implicación	Tipo de investigación: Descriptiva Correlacional Población y muestra: P: 250 M: 95 Diseño de investigación: Diseño Correlacional
					Afiliación	
					Ayuda	
				Autorrealización	Tarea	
					competitividad	
				Estabilidad Emocional	organización	
					Claridad	
					Control	
				Cambio de actitudes	Innovación	
					concentración en la resolución de problemas	

Problemas específicos: -¿Existe relación significativa entre la forma de relacionarse con sus compañeros y la capacidad de resolución de problemas? -¿Existe relación significativa entre la forma de autorrealización de los compañeros y la capacidad de referencia a los otros? -¿Existe relación significativa entre la estabilidad emocional de sus compañeros y la capacidad de	Objetivos específicos: -Identificar el grado de relación entre la forma de relacionarse con sus compañeros y la capacidad de resolver problemas en los estudiantes. -Identificar el grado de relación entre la forma de autor realizarse y la capacidad de referencia a los otros -Identificar el grado de relación entre la estabilidad emocional con sus	significativa entre la forma de relacionarse con sus compañeros y la capacidad de resolver problemas en los estudiantes. -Existe relación directa significativa entre la autorrealización de sus compañeros y la capacidad de referencia a los otros estudiantes -Existe relación directa significativa entre la estabilidad emocional de los estudiantes y su capacidad de	Capacidad de afrontamiento	Resolución de problemas	(rp)	Técnicas e instrumentos de medición: Técnica Psicométrica Escalas Técnicas de análisis de datos:
					esforzarse y tener éxito(es)	
					fijarse en lo positivo(po)	
					buscar diversiones relajantes(dr)	
					distracción física(fi)	
					buscar apoyo social(as)	
					invertir en amigos íntimos(ai)	
				Referencia a los otros	buscar pertenencia(pe)	
					acción social(so)	
					buscar apoyo espiritual(ae)	
					buscar ayuda profesional(ap)	
					preocuparse(p)	

afrontamiento no productivo -¿Existe relación significativa entre el cambio de actitudes y capacidad de resolución de problemas	compañeros y la capacidad de afrontamiento no productivo - Identificar el grado de relación entre la forma del cambio de actitudes con sus compañeros y la capacidad de resolver los problemas	afrontamientos no productivo. -Existe relación directa significativa entre la forma del cambio de actitudes con sus compañeros y la capacidad de resolver problemas en los estudiantes	Capacidad de afrontamiento	Afrontamiento no productivo	hacerse ilusiones(hi)	Técnica Correlacional de Pearsen.
					falta de afrontamiento(na)	
					reducción de la tensión(rt)	
					ignorar el problema(ip)	
					auto inculparse(cu)	
					reservado para sí(re)	

Anexo 6: Base de datos

Relación con sus compañeros		Estabilidad emocional		Autorrealización		Cambio de actitudes		Clima social familiar	
Ptje	Nivel	Ptje	Nivel	Ptje	Nivel	Ptje	Nivel	Ptje	Nivel
23	Deficiente	33	Deficiente	36	Deficiente	12	Deficiente	104	Deficiente
26	Regular	38	Deficiente	32	Deficiente	29	Regular	125	Regular
28	Regular	59	Regular	56	Regular	19	Regular	162	Regular
15	Deficiente	25	Deficiente	29	Deficiente	13	Deficiente	82	Deficiente
13	Deficiente	36	Deficiente	31	Deficiente	15	Deficiente	95	Deficiente
17	Deficiente	28	Deficiente	21	Deficiente	10	Deficiente	76	Deficiente
20	Deficiente	34	Deficiente	38	Regular	15	Deficiente	107	Deficiente
24	Regular	32	Deficiente	36	Deficiente	16	Deficiente	108	Deficiente
21	Deficiente	41	Regular	32	Deficiente	21	Regular	115	Deficiente
21	Deficiente	40	Regular	33	Deficiente	24	Regular	118	Deficiente
12	Deficiente	23	Deficiente	29	Deficiente	12	Deficiente	76	Deficiente
18	Deficiente	38	Deficiente	20	Deficiente	16	Deficiente	92	Deficiente
13	Deficiente	26	Deficiente	23	Deficiente	14	Deficiente	76	Deficiente
29	Regular	52	Regular	52	Regular	26	Regular	159	Regular
18	Deficiente	27	Deficiente	24	Deficiente	11	Deficiente	80	Deficiente
15	Deficiente	29	Deficiente	25	Deficiente	11	Deficiente	80	Deficiente
15	Deficiente	32	Deficiente	28	Deficiente	15	Deficiente	90	Deficiente
13	Deficiente	27	Deficiente	28	Deficiente	11	Deficiente	79	Deficiente
29	Regular	37	Deficiente	28	Deficiente	17	Deficiente	111	Deficiente
18	Deficiente	24	Deficiente	24	Deficiente	14	Deficiente	80	Deficiente
37	Regular	70	Bueno	65	Bueno	29	Regular	201	Bueno
25	Regular	32	Deficiente	30	Deficiente	16	Deficiente	103	Deficiente
35	Regular	67	Bueno	66	Bueno	31	Bueno	199	Bueno
24	Regular	26	Deficiente	34	Deficiente	16	Deficiente	100	Deficiente
41	Bueno	48	Regular	45	Regular	26	Regular	160	Regular
18	Deficiente	28	Deficiente	21	Deficiente	14	Deficiente	81	Deficiente
25	Regular	34	Deficiente	34	Deficiente	17	Deficiente	110	Deficiente
29	Regular	62	Regular	42	Regular	28	Regular	161	Regular
33	Regular	48	Regular	53	Regular	27	Regular	161	Regular
15	Deficiente	35	Deficiente	36	Deficiente	19	Regular	105	Deficiente
23	Deficiente	37	Deficiente	43	Regular	22	Regular	125	Regular
16	Deficiente	28	Deficiente	26	Deficiente	13	Deficiente	83	Deficiente
15	Deficiente	31	Deficiente	27	Deficiente	15	Deficiente	88	Deficiente
17	Deficiente	41	Regular	31	Deficiente	17	Deficiente	106	Deficiente
17	Deficiente	27	Deficiente	25	Deficiente	12	Deficiente	81	Deficiente

18	Deficiente	26	Deficiente	24	Deficiente	11	Deficiente	79	Deficiente
25	Regular	45	Regular	32	Deficiente	21	Regular	123	Regular
32	Regular	74	Bueno	65	Bueno	33	Bueno	204	Bueno
36	Regular	66	Bueno	68	Bueno	37	Bueno	207	Bueno
29	Regular	55	Regular	46	Regular	28	Regular	158	Regular
17	Deficiente	36	Deficiente	43	Regular	14	Deficiente	110	Deficiente
24	Regular	52	Regular	66	Bueno	21	Regular	163	Regular
19	Deficiente	40	Regular	35	Deficiente	20	Regular	114	Deficiente
16	Deficiente	47	Regular	37	Deficiente	19	Regular	119	Deficiente
13	Deficiente	29	Deficiente	26	Deficiente	12	Deficiente	80	Deficiente
41	Bueno	68	Bueno	64	Bueno	31	Bueno	204	Bueno
39	Bueno	72	Bueno	66	Bueno	34	Bueno	211	Bueno
18	Deficiente	27	Deficiente	22	Deficiente	13	Deficiente	80	Deficiente
35	Regular	46	Regular	49	Regular	27	Regular	157	Regular
28	Regular	41	Regular	33	Deficiente	19	Regular	121	Regular
17	Deficiente	32	Deficiente	25	Deficiente	11	Deficiente	85	Deficiente
20	Deficiente	28	Deficiente	28	Deficiente	13	Deficiente	89	Deficiente
32	Regular	54	Regular	56	Regular	20	Regular	162	Regular
16	Deficiente	29	Deficiente	35	Deficiente	14	Deficiente	94	Deficiente
19	Deficiente	41	Regular	38	Regular	20	Regular	118	Deficiente
31	Regular	52	Regular	48	Regular	28	Regular	159	Regular
16	Deficiente	32	Deficiente	23	Deficiente	20	Regular	91	Deficiente
14	Deficiente	45	Regular	31	Deficiente	14	Deficiente	104	Deficiente
30	Regular	37	Deficiente	35	Deficiente	14	Deficiente	116	Deficiente
16	Deficiente	32	Deficiente	31	Deficiente	15	Deficiente	94	Deficiente
22	Deficiente	58	Regular	47	Regular	30	Bueno	157	Regular
22	Deficiente	41	Regular	42	Regular	13	Deficiente	118	Deficiente
23	Deficiente	35	Deficiente	43	Regular	16	Deficiente	117	Deficiente
16	Deficiente	28	Deficiente	30	Deficiente	11	Deficiente	85	Deficiente
29	Regular	49	Regular	51	Regular	27	Regular	156	Regular
17	Deficiente	30	Deficiente	28	Deficiente	11	Deficiente	86	Deficiente
20	Deficiente	36	Deficiente	33	Deficiente	20	Regular	109	Deficiente
15	Deficiente	22	Deficiente	28	Deficiente	12	Deficiente	77	Deficiente
30	Regular	56	Regular	45	Regular	26	Regular	157	Regular
18	Deficiente	29	Deficiente	21	Deficiente	12	Deficiente	80	Deficiente
22	Deficiente	33	Deficiente	40	Regular	21	Regular	116	Deficiente
27	Regular	63	Bueno	50	Regular	22	Regular	162	Regular
19	Deficiente	31	Deficiente	28	Deficiente	14	Deficiente	92	Deficiente
25	Regular	61	Regular	48	Regular	24	Regular	158	Regular
16	Deficiente	34	Deficiente	38	Regular	17	Deficiente	105	Deficiente
38	Bueno	67	Bueno	59	Regular	28	Regular	192	Bueno

31	Regular	48	Regular	53	Regular	25	Regular	157	Regular
24	Regular	61	Regular	49	Regular	28	Regular	162	Regular
30	Regular	64	Bueno	37	Deficiente	26	Regular	157	Regular
38	Bueno	57	Regular	67	Bueno	31	Bueno	193	Bueno
42	Bueno	71	Bueno	54	Regular	32	Bueno	199	Bueno
15	Deficiente	31	Deficiente	23	Deficiente	15	Deficiente	84	Deficiente
17	Deficiente	31	Deficiente	24	Deficiente	14	Deficiente	86	Deficiente
17	Deficiente	27	Deficiente	30	Deficiente	17	Deficiente	91	Deficiente
28	Regular	44	Regular	29	Deficiente	20	Regular	121	Regular
28	Regular	52	Regular	52	Regular	27	Regular	159	Regular
21	Deficiente	38	Deficiente	35	Deficiente	17	Deficiente	111	Deficiente
42	Bueno	68	Bueno	69	Bueno	35	Bueno	214	Bueno
20	Deficiente	26	Deficiente	22	Deficiente	12	Deficiente	80	Deficiente
24	Regular	40	Regular	32	Deficiente	17	Deficiente	113	Deficiente
23	Deficiente	57	Regular	52	Regular	25	Regular	157	Regular
33	Regular	56	Regular	43	Regular	27	Regular	159	Regular
14	Deficiente	26	Deficiente	23	Deficiente	12	Deficiente	75	Deficiente
17	Deficiente	45	Regular	31	Deficiente	10	Deficiente	103	Deficiente
20	Deficiente	60	Regular	47	Regular	31	Bueno	158	Regular

N°	Resolución de problemas		Referencias a los otros		Afrontamiento no productivo		Afrontamiento	
	Ptje	Nivel	Ptje	Nivel	Ptje	Nivel	Ptje	Nivel
1	67	Bajo	57	Medio	42	Bajo	166	Bajo
2	76	Medio	57	Medio	58	Medio	191	Medio
3	98	Medio	81	Medio	72	Medio	251	Medio
4	50	Bajo	44	Bajo	37	Bajo	131	Bajo
5	62	Bajo	48	Bajo	52	Bajo	162	Bajo
6	51	Bajo	31	Bajo	36	Bajo	118	Bajo
7	71	Bajo	54	Bajo	58	Medio	183	Bajo
8	67	Bajo	65	Medio	53	Bajo	185	Medio
9	68	Bajo	54	Bajo	53	Bajo	175	Bajo
10	67	Bajo	55	Bajo	57	Medio	179	Bajo
11	48	Bajo	38	Bajo	35	Bajo	121	Bajo
12	51	Bajo	43	Bajo	31	Bajo	125	Bajo
13	41	Bajo	39	Bajo	36	Bajo	116	Bajo
14	91	Medio	84	Medio	73	Medio	248	Medio
15	53	Bajo	33	Bajo	43	Bajo	129	Bajo
16	54	Bajo	46	Bajo	38	Bajo	138	Bajo
17	54	Bajo	30	Bajo	38	Bajo	122	Bajo
18	53	Bajo	45	Bajo	39	Bajo	137	Bajo
19	64	Bajo	50	Bajo	58	Medio	172	Bajo
20	45	Bajo	37	Bajo	43	Bajo	125	Bajo
21	118	Alto	91	Alto	86	Medio	295	Alto
22	64	Bajo	44	Bajo	56	Bajo	164	Bajo
23	115	Alto	92	Alto	87	Medio	294	Alto
24	65	Bajo	49	Bajo	48	Bajo	162	Bajo
25	99	Medio	78	Medio	72	Medio	249	Medio
26	50	Bajo	40	Bajo	40	Bajo	130	Bajo
27	70	Bajo	59	Medio	57	Medio	186	Medio
28	95	Medio	80	Medio	75	Medio	250	Medio
29	97	Medio	80	Medio	74	Medio	251	Medio
30	67	Bajo	46	Bajo	54	Bajo	167	Bajo
31	72	Bajo	57	Medio	70	Medio	199	Medio
32	54	Bajo	37	Bajo	40	Bajo	131	Bajo
33	54	Bajo	39	Bajo	41	Bajo	134	Bajo
34	65	Bajo	52	Bajo	51	Bajo	168	Bajo
35	48	Bajo	42	Bajo	40	Bajo	130	Bajo
36	49	Bajo	45	Bajo	42	Bajo	136	Bajo
37	64	Bajo	55	Bajo	52	Bajo	171	Bajo
38	125	Alto	87	Medio	86	Medio	298	Alto
39	121	Alto	90	Alto	96	Alto	307	Alto
40	91	Medio	81	Medio	74	Medio	246	Medio
41	72	Bajo	56	Bajo	59	Medio	187	Medio
42	97	Medio	77	Medio	80	Medio	254	Medio
43	61	Bajo	51	Bajo	62	Medio	174	Bajo
44	74	Medio	54	Bajo	41	Bajo	169	Bajo
45	50	Bajo	37	Bajo	41	Bajo	128	Bajo
46	128	Alto	84	Medio	93	Alto	305	Alto
47	128	Alto	95	Alto	91	Alto	314	Alto

48	57	Bajo	47	Bajo	37	Bajo	141	Bajo
49	90	Medio	80	Medio	74	Medio	244	Medio
50	71	Bajo	47	Bajo	53	Bajo	171	Bajo
51	58	Bajo	42	Bajo	32	Bajo	132	Bajo
52	50	Bajo	44	Bajo	42	Bajo	136	Bajo
53	102	Medio	70	Medio	81	Medio	253	Medio
54	57	Bajo	47	Bajo	44	Bajo	148	Bajo
55	72	Bajo	50	Bajo	47	Bajo	169	Bajo
56	105	Medio	70	Medio	72	Medio	247	Medio
57	49	Bajo	40	Bajo	34	Bajo	123	Bajo
58	69	Bajo	48	Bajo	49	Bajo	166	Bajo
59	67	Bajo	55	Bajo	53	Bajo	175	Bajo
60	63	Bajo	47	Bajo	48	Bajo	158	Bajo
61	83	Medio	83	Medio	79	Medio	245	Medio
62	68	Bajo	59	Medio	51	Bajo	178	Bajo
63	80	Medio	52	Bajo	46	Bajo	178	Bajo
64	51	Bajo	43	Bajo	39	Bajo	133	Bajo
65	92	Medio	88	Medio	64	Medio	244	Medio
66	51	Bajo	48	Bajo	35	Bajo	134	Bajo
67	78	Medio	47	Bajo	61	Medio	186	Medio
68	51	Bajo	42	Bajo	43	Bajo	136	Bajo
69	109	Medio	69	Medio	67	Medio	245	Medio
70	52	Bajo	41	Bajo	37	Bajo	130	Bajo
71	67	Bajo	59	Medio	50	Bajo	176	Bajo
72	95	Medio	81	Medio	76	Medio	252	Medio
73	52	Bajo	41	Bajo	30	Bajo	123	Bajo
74	100	Medio	83	Medio	63	Medio	246	Medio
75	66	Bajo	45	Bajo	56	Bajo	167	Bajo
76	109	Medio	93	Alto	88	Medio	290	Medio
77	86	Medio	82	Medio	77	Medio	245	Medio
78	98	Medio	78	Medio	78	Medio	254	Medio
79	91	Medio	74	Medio	80	Medio	245	Medio
80	109	Medio	85	Medio	99	Alto	293	Alto
81	113	Medio	92	Alto	90	Alto	295	Alto
82	48	Bajo	46	Bajo	37	Bajo	131	Bajo
83	55	Bajo	43	Bajo	36	Bajo	134	Bajo
84	47	Bajo	37	Bajo	39	Bajo	123	Bajo
85	60	Bajo	67	Medio	44	Bajo	171	Bajo
86	103	Medio	66	Medio	79	Medio	248	Medio
87	68	Bajo	55	Bajo	50	Bajo	173	Bajo
88	139	Alto	92	Alto	95	Alto	326	Alto
89	50	Bajo	32	Bajo	44	Bajo	126	Bajo
90	65	Bajo	55	Bajo	53	Bajo	173	Bajo
91	110	Medio	61	Medio	75	Medio	246	Medio
92	100	Medio	68	Medio	79	Medio	247	Medio
93	48	Bajo	35	Bajo	33	Bajo	116	Bajo
94	61	Bajo	52	Bajo	50	Bajo	163	Bajo
95	98	Medio	69	Medio	80	Medio	247	Medio

Anexo 7: Prueba de bondad de ajuste

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra		Clima social familiar	Afrontamiento
N		95	95
Parámetros normales[a,b]	Media	122.81	190.05
	Desviación típica	39.79	58.90
Diferencias más extremas	Absoluta	0.150	0.164
	Positiva	0.150	0.164
	Negativa	-0.135	-0.157
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.459	1.597
Sig. asintót. (bilateral)		0.028	0.012

a. La distribución de contraste es la Normal.
b. Se han calculado a partir de los datos.

La prueba de KOLMOGOROV-SIMIRNOV se observa niveles de significancia menores al 5% (P<O, O5) por lo cual la distribución de los datos es no normal, para ello es necesario utilizar la prueba no paramétrica, correlación de spearman para determinar la relación de las variables de estudio.