



Autónoma
Universidad Autónoma del Perú

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

TESIS

ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR DE
MOOS EN ALUMNOS DE NIVEL SECUNDARIA DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NACIONAL DEL DISTRITO DE LURÍN

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

AUTORA

CORINA PATROCINIA MALLMA PAREDES

ASESOR

DR. JUAN JOSÉ KANEKO AGUILAR

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN Y
PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN APLICADA A LA SALUD
PSICOLÓGICA

LIMA, PERÚ, MARZO DE 2021

DEDICATORIA

Con el mayor amor hacia mis padres quienes me han apoyado en todo momento en especial para mis hermanos. En especial para mi esposo e hija Irina, quienes son parte de mis logros.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a la Universidad Autónoma del Perú por darme la oportunidad de desarrollarme como estudiante dentro de sus aulas y brindarme los conocimientos como futura profesional. A mi asesor es su momento Dr. Juan José Kaneko Aguilar por sus acertadas sugerencias y la motivación que nos brindaba. Indudablemente a mi familia que son el soporte de todo, del mismo modo a un gran amigo Branly Ramos y a mi estimada amiga Gabriela Jabel por su apoyo incondicional y motivación constante. También agradezco a las autoridades de la Institución Educativa J. F. S. C por permitir la facilidad del ingreso para la aplicación de la prueba. Finalmente agradezco a todas las personas que me apoyaron en una u otra manera en el momento indicado.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	x
RESUMO	xi
INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Realidad problemática	15
1.2. Justificación	17
1.3. Objetivos de la investigación: general y específicos	18
1.4. Limitaciones de la investigación	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de estudios.....	21
2.2. Bases teóricas científicas.....	31
2.2.1. Clima escolar.....	31
2.2.2. Componentes del clima social escolar	35
2.2.3. Factores asociados al clima social escolar de aula.....	36
2.2.4. Influencia del clima social escolar en el aula	37
2.2.5. Relaciones en el clima social escolar	39
2.3. Tipos de clima social escolar y de aula	40
2.3.1. Factores que influyen en el clima social escolar	41
2.3.2. Aspectos estructurales de la clase	41
2.3.3. Importancia del clima social escolar.....	44
2.3.4. Características del clima social escolar.....	46
2.4. Bases teóricas del clima social escolar	48
2.4.1. Teoría de la psicología ambiental.....	48
2.4.2. Teoría de clima social escolar de Moos	49
2.5. Psicometría.....	51

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación	55
3.2. Población y muestra.....	55
3.3. Hipótesis	56
3.4. Variables – Operacionalización.....	57
3.5. Métodos y técnicas de investigación.....	58
3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	60

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Validez de contenido	62
4.2. Validez de constructo	65
4.3. Confiabilidad	76
4.4. Baremos expresados en percentiles	79

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión.....	94
5.2. Conclusiones.....	97
5.3. Recomendaciones.....	98

REFERENCIAS

ANEXOS

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Confiabilidad y consistencia Interna de CES en sujetos españoles (N=920).....	59
Tabla 2	Validez de contenido de la Escala del Clima Social Familiar, según V de Aiken.....	62
Tabla 3	Validez de la Escala de Clima Social Escolar de Moos, según la prueba binomial.....	65
Tabla 4	KMO y prueba de Bartlett de Clima Social Escolar de Moos	66
Tabla 5	Comunalidades de la Escala del Clima Social Escolar	67
Tabla 6	Factores extraídos de la Escala del Clima Social Escolar	69
Tabla 7	Matriz de componentes rotados	74
Tabla 8	Confiabilidad de la Adaptación de la Escala de Clima Social Escolar de Moos	76
Tabla 9	Confiabilidad de los ítems de la Adaptación de la Escala de Clima Social Escolar de Moos.....	77
Tabla 10	Índice de dos mitades de la Escala del Clima Social Escolar de Moos	78
Tabla 11	Prueba de normalidad de la Escala de Clima Social Escolar de Moos y sus áreas.....	79
Tabla 12	Clima social escolar y sus áreas, según el sexo	80
Tabla 13	Clima social escolar y sus áreas, según la edad.....	81
Tabla 14	Clima social escolar y sus áreas, según el grado de estudios	82
Tabla 15	Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar	84
Tabla 16	Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según la de edad de 11 y 12 años.....	85
Tabla 17	Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según la de edad de 13 y 14 años.....	86
Tabla 18	Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según la de edad de 15 a 17 años	87
Tabla 19	Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según el 1er grado de secundaria	88
Tabla 20	Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según	

	el 2do grado de secundaria.....	89
Tabla 21	Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según el 3er grado de secundaria	90
Tabla 22	Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según el 4to grado de secundaria	91
Tabla 23	Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según el 5to grado de secundaria	92

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Sedimentación mediante análisis factorial de la escala de clima social escolar de Moos.....	73
----------	---	----

**ADAPTACIÓN DE LA ESCALA CLIMA SOCIAL ESCOLAR DE MOSS EN
ALUMNOS DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NACIONAL
DEL DISTRITO DE LURÍN**

CORINA PATROCINIA MALLMA PAREDES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMEN

La finalidad del presente estudio fue adaptar la escala clima social escolar (CES) en alumnos de secundaria de una institución educativa del distrito de Lurín, basado en el modelo teórico de Moos. La población fue constituida por 1384 alumnos de ambos géneros, de edades de 11 hasta los 17 años y de 1ro a 5to grado de secundaria. En los resultados se evidenciaron que la escala tiene convenientes propiedades psicométricas. En cuanto a la validez, se alcanzó una valoración de una $p < 0.05$ en la prueba binomial y una V de Aiken superior a 0.80, no fue necesario quitar ningún ítem. El análisis factorial la escala clima social escolar (CES), se evidencio que posee validez de constructo ya que el 31.03% de la varianza total, por lo tanto, se confirma que la prueba posee validez de constructo. El instrumento posee un alfa de Cronbach total de 0,850 el cual nos muestra una confiabilidad por consistencia interna significativa. Del mismo modo, contiene una confiabilidad optima por el método de división por mitades en estudiantes del distrito de Lurín, hallándose una correlación de 0.804 entre ambas mitades. Así mismo se revela que las variables edad y grado escolar si establecen diferencias significativas ($p < .05$) a nivel del puntaje de la Escala de Clima Social Escolar de Moos Finalmente, se elaboraron las normas percentilares de la Adaptación de la escala clima social escolar de Moos en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Nacional del Distrito de Lurín.

Palabras clave: Adaptación, clima social escolar, alumnos.

ADAPTATION OF THE SCALE OF SCHOOL SOCIAL CLIMATE OF MOOS IN HIGH SCHOOL STUDENTS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION BORN

CORINA PATROCINIA MALLMA PAREDES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

ABSTRACT

The purpose of this study was to adapt the School Social Climate Scale (CES) in secondary school students from an educational institution in the district of Lurín, based on the Moos Theoretical model. The population consisted of 1,384 students of both genders, aged 11 to 17 years and from 1st to 5th grade of secondary school. The results showed that the scale has convenient psychometric properties. Regarding the validity, a $p < 0.05$ score was reached in the binomial test and an Aiken V greater than 0.80, it was not necessary to remove any item. The factor analysis of the School Social Climate Scale (CES), it was evidenced that it has construct validity since 31.03% of the total variance, therefore, it is confirmed that the test has construct validity. The instrument has a total Cronbach's alpha of 0.850, which shows us a significant internal consistency reliability. In the same way, it contains an optimal reliability by the method of division by halves in students from the district of Lurín, finding a correlation of 0.804 between both halves. Likewise, it is revealed that the variables age and school grade do establish significant differences ($p < .05$) at the level of the score of the Moos School Social Climate Scale. Finally, the percentile norms of the Adaptation of the Social Climate Scale were elaborated Escolar de Moos in high school students from a National Educational Institution of the District of Lurín.

Key words: Adaptation, school social climate, students.

**ADAPTAÇÃO DA ESCALA CLIMA SOCIAL ESCOLAR DO MOSS EM
ESTUDANTES DO ENSINO MEDIO DE UMA ESCOLA PUBLICA DE BARRIO DE
LURIN**

CORINA PATROCINIA MALLMA PAREDES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMO

O objetivo deste estudo foi adaptar a escala de clima social escolar (CES) em alunos do ensino secundário de uma instituição de ensino do distrito de Lurín, com base no modelo Teórico de Moos. A população foi constituída por 1.384 alunos de ambos os sexos, com idades entre 11 e 17 anos e de 1ª a 5ª série do ensino médio. Os resultados mostraram que a escala possui propriedades psicométricas convenientes. Em relação à validade, foi alcançado escore de $p < 0,05$ no teste binomial e Aiken V maior que 0,80, não sendo necessário retirar nenhum item. A análise fatorial da Escala de Clima Social Escolar (CES), evidenciou que ela possui validade de construto desde 31,03% da variância total, portanto, confirma-se que o teste possui validade de construto. O instrumento possui um alfa de Cronbach total de 0,850, o que nos mostra uma confiabilidade significativa da consistência interna. Da mesma forma, contém uma confiabilidade ótima pelo método de divisão ao meio em alunos do distrito de Lurín, encontrando uma correlação de 0,804 entre as duas metades. Da mesma forma, revela-se que as variáveis idade e série escolar estabelecem diferenças significativas ($p < 0,05$) ao nível da pontuação da Escala de Clima Social Escolar de Moos. Por fim, foram elaboradas as normas de percentis da Escala de Adaptação do Clima Social Escolar de Moos em alunos do ensino médio de uma Instituição Nacional de Educação do Distrito de Lurín.

Palavras-chave: Adaptação, clima social escolar, aluno.

INTRODUCCIÓN

El aula, un entorno en el que los estudiantes alcanzan conocer la vivencia cotidiana de la vida democrática, es un lugar de trabajo colectivo y de convivencia; es el marco en el cual tienen una gran trascendencia las relaciones interpersonales entre alumno-alumno, profesor-alumno, porque se trata de una comunidad donde cada uno se enriquece y donde el aprendizaje es un desarrollo colectivo (Yelow y Weinstein, 1997).

Desde otra perspectiva, el influjo del docente es mayúsculo, ya sea positiva o negativa el cual perjudica la conducta de los alumnos y su particular aprendizaje. De hecho, es usual ver a estudiantes que obtienen un desempeño deficiente en un curso y desarrollan considerablemente su rendimiento cuando modifican al maestro, lo cual simboliza que el proceder de los profesores hacia los estudiantes es de principal relevancia para que se produzca el aprendizaje (Lafout, 1999).

Los patrones de comunicación y relación entre los agentes educativos en las escuelas han dado lugar a comportamientos inadecuados y manifestación de agresión, cuya influencia en el desarrollo de la formación y relación ha sido apoyada por investigaciones en el campo de la ciencia social que el clima social de la escuela ha sido materia de estudios de múltiples ramas entre las que se encuentran: sociología, psicología, pedagogía, ya que su complicación engloba diversas posiciones y formas de inducir, desde el inicio de los investigaciones sobre el clima laboral.

Por tanto, el concepto de clima se conceptualiza por el entorno social que existe en un entorno pedagógico, el cual depende de la calidad de la revista electrónica “Noticias de investigación en educación” de las conexión entre personas dentro del campo educativo y de las modos de ordenamiento de la escuela, las escalas axiológicas que se difunde entre personas dentro del campo educativo y el entorno socio-económico y político en el que se introduce (Prado V. y Ramírez M. y Ortiz M., 2010) esta noción proviene, en sus inicios, de teorías psicosociales, que adjuntan bases de orden propio como las expectativas, importancia, necesidades y de cada uno de los individuos en vinculación con estas aptitudes extrínsecas el cual se

refieren a los elementos responsable de las agrupaciones comunitarias a las que corresponden.

Por su lado, Moos y Trickett (1974) manejaron dos términos para determinar el clima escolar: las características consensuadas entre individuos y cualidad del ambiente en el que se producen el convenio entre sujetos; el ambiente resultante de esta ecuación influye en la actitud de las partes educativas.

Consecutivamente, Murray y Greenberg (2001) se contienen a examinar aspectos más específicos, entre ellos: la personalidad explorando la conducta de los sujetos; quienes parten del principio de que el análisis de esta peculiaridad facilita iniciar el entendimiento de la conducta de los agrupamientos en contextos de socialización, como el escolar.

CAPITULO I
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Realidad problemática

En los últimos 25 años se registraron 59 tiroteos en las escuelas de 14 países que según los informes causaron por lo menos un fallecimiento. Según UNICEF, (2017) 732 millones de niños en etapa escolar entre 6 y 17 años (1 de cada 2) residen en países donde el castigo físico en la escuela no está completamente prohibido. El 6% de los adolescentes del mundo viven en el Medio Oriente y África del Norte, más del 70% de los estudiantes adolescentes murieron en el 2015 debido a la violencia colectiva que radicaban en esa región, donde se contabilizaba la tasa de mortalidad que han venido incrementando considerablemente desde 2011. En todo el mundo alrededor de 130 millones de alumnos de edades que oscilan de los 13 a 16 años denotan indicadores que afecta el equilibrio del clima social escolar, pues uno de cada tres experimenta hechos de acoso escolar, y casi tres de diez alumnos de 39 países de Europa y Norteamérica, (17 millones) reconocen que acosan a sus compañeros en la escuela.

El clima social escolar en las instituciones educativas I.E. desempeña una posición significativa para los estudiantes, en su crecimiento estudiantil, el valor del respeto y la confianza, entre otros elementos y en cuanto a los maestros (en su ejercicio del docente, sentimiento de crecimiento personal, autoconcepto, capacidad de afrontamiento, etc.). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2019) casi uno de cada tres estudiantes, un 32% ha sido intimidado y un grupo similar ha padecido violencia física por sus compañeros en la escuela, la investigación realizada reúne datos de 144 países. La región del mundo con más niños que sufren hostigamiento es África (48,2% de los menores), seguida por el norte de África (42,7%) y Oriente Medio (41,1%). La intimidación es menos frecuente en Europa (25%), el Caribe (25%) y América Central (22,8%).

En Latinoamérica, la revista de investigación ESPACIOS (2018) encontró que existen diferentes investigaciones donde refieren que el clima escolar aparece como uno de las circunstancias que contribuye en el beneficio estudiantil de los alumnos en condición de pobreza y en la buena práctica de

sus docentes. En el 2015 luego de las valoraciones nacionales se manifiesta con el mejor desempeño las escuelas públicas en el entorno empobrecidos de la provincia de Carchi en Ecuador. A partir de ello, se realizó una encuesta a 207 maestros de 13 escuelas públicas de esta provincia para saber su opinión acerca de las peliculares que interceden en el clima escolar de sus instituciones. En las escuelas de la provincia de Carchi - Ecuador se identificó que el 66,2% de profesores se hayan entre 41 y 60 años. Así, se determinó la importancia que ocupa las relaciones interpersonales 83,57%, la satisfacción con el trabajo realizado 69.08%, y el entorno laboral para su buen desempeño 93,24%. Mientras que la remuneración, los recursos materiales, la infraestructura de las escuelas, denotan con bajos porcentajes de satisfacción. Desde estos datos se puede resolver que la motivación de los maestros se complementa al tener un buen clima escolar en su vida diaria estudiantil, más allá de recursos físicos o limitaciones existentes, siendo relevante fortalecer acciones centradas en estos temas para llegar a tener escuelas eficaces.

En el marco nacional El Instituto Nacional de Estadística e Investigación (INEI, 2016) identificó que, en el 2015, el 50,1% de adolescentes fueron víctimas de formas constante de violencia física o psicológica por parte de otros compañeros de su institución educativa y un 75,3% de estudiantes fueron “alguna vez” victima de este tipo de violencia. Además, indican que el 75,7% de los casos de violencia escolar se dan dentro de las aulas de clases seguido por el 39,2% que ocurren en el patio dando lugar a un clima escolar negativo. Asimismo, el sistema Especializado en Reportes de Caso de Violencia Escolar (SISEVE, 2017) informó que se reportaron 11,643 casos de violencia escolar entre setiembre del 2013 y abril del 2017, en la mayoría de los casos (6,869) fue de violencia entre escolares, reflejada en casos de violencia física, verbal, sexual y psicológica, además del ciberbullying, el hurto y el uso de armas. Dichas situaciones de violencia afectan directamente al clima escolar.

El Ministerio de Educación (Minedu, 2018) El acoso escolar entre estudiantes (bullying) es un tipo de violencia evidenciadas por conductas premeditadas de hostigamiento, falta de respeto y violencia verbal, físico o psicológico que recibe un estudiante en forma

consecutiva por parte de uno a más estudiantes, con la finalidad de inhibir, apartar o discriminarlo, agredir así contra su dignidad y su derecho a gozar de un contexto escolar libre de violencia. Aproximadamente del 75% de alumnos han sido víctimas de violencia por parte de sus compañeros alguna vez, y el lugar más frecuente en el que sucede el acoso escolar es en el salón de clase y durante ella, entre el 40% y 50% de las víctimas del acoso no piden ayuda. Entre el 25 % y 35 % de compañeros no socorren a las víctimas de violencia escolar. Una de los motivos por las que estas cifras van en aumento es la dificultad para conocer el clima escolar, debido a que no se cuenta actualmente con un instrumento estandarizado a nuestro contexto, por ello la presente tesis busca adaptar la Escala de Clima Escolar de Moos en alumnos de nivel secundaria de una institución educativa nacional del distrito de Lurín. Por lo que la pregunta de investigación es:

¿Es la Escala de Clima Escolar de Moos válida y confiable en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Nacional del Distrito de Lurín?

1.2. Justificación e Importancia

La presente investigación, es relevante puesto que se desarrolló en ambientes educativos, el cual, según lo referido anteriormente, presentan problemáticas vigentes y en aumento. En ese sentido, la actual adaptación, permitirá identificar

La presente investigación presenta una pertinencia teórica, ya que no se han encontrado antecedentes nacionales que tengan por objetivo la adaptación de esta prueba, por lo que los resultados podrán ser considerados como referencia para futuras investigaciones.

Además, presenta una pertinencia metodológica ya que busca adaptar la Escala de Clima Escolar de Moos a nuestro medio, constituyéndose en un gran aporte ya que los psicólogos contarán con una herramienta adaptada a nuestro medio para evaluar a esta variable.

Así mismo presenta una pertinencia aplicativa ya que a partir los resultados obtenidos se podrá realizar programas de prevención de problemáticas psicosociales en las instituciones educativas como el bullying.

1.3. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Adaptar la Escala de Clima Escolar de Moos en estudiantes de secundaria en una Institución Educativa Nacional del Distrito de Lurín.

Objetivos Específicos

1. Determinar la validez de contenido de la Escala de Clima Escolar de Moos.
2. Determinar la validez de constructo de la Escala de Clima Escolar de Moos en estudiantes de secundaria en una Institución Educativa Nacional del Distrito de Lurín.
3. Estimar la confiabilidad por consistencia interna de la Escala de Clima Escolar de Moos en estudiantes de secundaria en una Institución Educativa Nacional del Distrito de Lurín.
4. Estimar la confiabilidad a través del método de división por mitades de la Escala de Clima Escolar de Moos en estudiantes de secundaria en una Institución Educativa Nacional del Distrito de Lurín.
5. Determinar si existen diferencias significativas a nivel del clima escolar en estudiantes de nivel secundaria de una Institución Educativa Nacional del Distrito de Lurín, según grado, sexo y edad.
6. Elaborar normas percentilares de la Escala de Clima Escolar de Moos en la muestra de estudiantes de secundaria de una Institución Educativa nacional del distrito de Lurín.

1.4. Limitaciones

El estudio tuvo como principal limitación, el presupuesto económico, ya que fue presupuestado en su totalidad por la autora de esta investigación, por ello, solo se consideró como muestra de estudio al colegio con más población de secundaria de en el distrito de Lurín.

El presente estudio presentó una limitación de tipo teórico ya que no existen investigaciones realizadas con una muestra similar en nuestro medio. Así mismo, presentó una restricción muestral ya que no fue posible juntar a toda la muestra, en un solo tiempo y lugar para alguien, para administrar la prueba, ello prolongó el desarrollo de recolección de datos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudios

2.1.1. Internacionales

Campos (2020) investigó el clima escolar y libertad de expresión en adolescentes de Oruro Bolivia, el cual su propósito fue indicar la relación que existe entre ambas. El estudio fue de tipo cuantitativo con un diseño no experimental, de corte transeccional o transversal de tipo correlacional. La muestra fue de 265 estudiantes de 12 a 19 años de edad de ambos sexos. Para la recopilación de la información se administraron dos pruebas Cuestionario de Evaluación del Clima Escolar para estudiantes (Gutiérrez, 2011); Escala de Expresión Social Cognitiva -EMES-C (Caballo, 2006); en cuanto a los resultados son provechoso, porque la mayoría notan un clima escolar positivo, pero es importante tener en cuenta que hay un 37% de adolescentes que tienen una percepción negativa del clima.

Almonacid (2018) realizó una investigación para explicar la percepción de la convivencia escolar de alumnos de escuelas rurales y escuelas urbanas. De metodología, es no experimental de corte transeccional descriptiva. La encuesta fue aplicada en 50 instituciones rurales y 136 institución urbana estas instituciones municipales son de Puerto Montt (Chile) en total fueron a 186 alumnos y alumnas evaluados. La información recolectada fue por una encuesta con valoración likert, la cual fue aplicada a nivel nacional el año 2005, en la cual construyeron el concepto de convivencia escolar a partir de las dimensiones de conflicto, violencia y clima social escolar. La investigación concluyó que los estudiantes de escuelas rurales perciben una buena convivencia escolar y que en el liceo urbano se percibe una convivencia escolar neutral.

Rivera y Usta (2018) describieron el clima social escolar de la institución educativa Dolores Garrido de González en Córdoba (Colombia), la muestra estaba conformada por 80 alumnos del noveno grado de la institución ya mencionada en cuanto la metodología es de tipo descriptiva, para la obtención de datos se aplicó la escala de Clima Social Escolar de Moos y Trickett (1979) se realizó mediante un procedimiento de validez de contenido y concurrente para

obtener la validez y confiabilidad, después se obtuvieron seis factores básicamente semejantes a seis de las nueve sub escalas mediante el análisis factorial. Se obtuvo a partir del análisis de consistencia interna los índices para esta escala los cuales fueron IM 0.85, AF 0.74, AY 0.84, TA 0.84, CO 0.67, OR 0.85, CL 0.74, CN 0.86, IN 0.80. Se concluyó que hay una significativa inclinación a lo tóxico el cual representa una condición de dificultad para el desarrollo integral de los alumnos e impide el cumplimiento de las metas de aprendizaje y formación del estudiante, esto concluye que el clima social escolar de los estudiantes es medianamente favorable.

Ruvalcaba (2017) examinó la relación entre las competencias socioemocionales como predictores del comportamiento pro-social y un clima escolar positivo entre los jóvenes en México. Este estudio tiene como objetivo es determinar el clima social de la escuela y la competencia entre el comportamiento y el nivel socioemocional. La muestra consistió en 490 estudiantes de 12 hasta 16 años. Se utilizó el inventario EQi-YV de competencias socioemocionales, el cuestionario sobre comportamiento positivo y la escala del clima social en la escuela CES. Los resultados muestran que las competencias socioemocionales requieren el progreso de un comportamiento pro-social y mejorar la impresión del clima escolar.

Briones (2015) ubicó la clase de clima social escolar que está registrada en el Colegio Provincia de Bolívar, entre el clima escolar y el éxito académico. De metodología es cuantitativo y el diseño corresponde al no es experimental con alcance correlacional. La población constó de 129 estudiantes de ambos sexos del nivel secundario del turno de noche, en esta tesis se aplicaron técnicas y la escala Moos y Trickett del clima social escolar y el instrumento de evaluación estudiantes para docentes, desarrollados y validados por el MEE (Ministerio de Educación del Ecuador). Se evidenció que este estudio comprobó que existe relación entre el clima escolar y el rendimiento escolar, con un r de Pearson = 0,891, así mismo concluyó que se identifica un clima escolar inadecuado que está relacionado con el bajo rendimiento escolar.

Cerezo, Sánchez, Ruiz y Areense (2015) analizaron la relación entre la dinámica del acoso escolar y variables del entorno escolar, familiar y estilos educativos familiares, así mismo indagar las disimilitudes según el rol de bullying.

En cuanto al método es un estudio de corte transversal La población fue de (450 chicos y 397 chicas) entre 9 hasta 18 años de edad que en total fueron 847 estudiantes, en cuanto a los instrumentos se utilizaron el test Bull-S, el test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares y el clima social escolar fue evaluado mediante la escala de clima social escolar de Moos y Trickett. Llegaron a la siguiente conclusión: Los implicados en el acoso escolar son más discriminado que los no implicados, siendo las víctimas las más excluidas y con menor rango de relaciones escolares.

Hernández (2015) investigó la relación entre la inteligencia emocional y el clima social de la escuela, la población se conformó por 101 alumnos de ambos sexos, pertenecientes al 3er año de secundaria en Valladolid en España. Para ello se utilizó dos pruebas: el Cuestionario de BarOn de Inteligencia Emocional y la Escala de Clima Social de Moss. En cuanto a los resultados se evidencio que existe una correlación significativa entre la variable de inteligencia emocional y las dimensiones de ayuda y organización del clima social escolar de: $r = 0.19$, $r = 0.25$ y significado: $p = 0,47$, $p = 0,011$, respectivamente. Asimismo, se pudo concluir que existe una relación entre la inteligencia emocional y una percepción positiva del clima del aula ($p < 0.01$), además, la relación lineal significativa entre la variable de inteligencia emocional y las dimensiones interpersonales y el ayuda a destacar la organización de la variable de clima escolar.

Hernández (2015) analizó el clima escolar y rendimiento estudiantil en un colegio religioso en Colombia, su principal propósito era evidenciar la relación entre el clima social de la familia y el rendimiento escolar en el área de las ciencias sociales. La metodología de este estudio fue descriptivo, correlacional y transversal, la población estuvo compuesta por 79 alumnos, la prueba aplicada fue la de clima familiar de Moos y Trickett y para la variable de rendimiento escolar la prueba Saber. Sus principales resultados demostraron que hay (p

<0.05 rho = 0.516 Correlación moderada), el cual denota una relación significativa entre el clima escolar y el rendimiento académico en el área de Ciencias Sociales.

Orellana y Segovia (2014) realizaron una investigación donde evaluaron el clima social escolar mediante manuales de convivencia de segundo del nivel secundario de educación general básica. En cuanto a la metodología de la tesis es de diseño cuasi experimental. La población estuvo dividida en dos grupos (Ge 14 y Gc 13), con un total de 27 estudiantes, se utilizó el Cuestionario de Clima social escolar de Moos y el Cuestionario para identificar niveles de Convivencia Escolar. Sus principales resultados indicaron que es la escuela donde los comportamientos negativos y positivos se construyen, así como el desarrollo de actitudes positivas y creativas además de permitir establecer vínculos trascendentes entre los estudiantes. ($p < 0,05$ t de Stueden = 4,952).

Paiva (2014) analizó la relación entre las variables en el clima social escolar y el desempeño académico en alumnos de primeros y segundos de secundaria poniendo mayor realce en la impresión que los alumnos tienen en su centro de estudios y si esta impresión se vincula de forma representativa con el rendimiento escolar. En términos de metodología, es de diseño de correlación no experimental y de estudio cuantitativo, la población se conformó por 435 alumnos, para recopilar la información, el cuestionario de clima social de la escuela utilizada (CECSCE). Se determinó de manera muy significativa que hay relación entre el clima social de la escuela y el desempeño escolar, y descubrieron y el cual se pudo contrastarse con los fundamentos teóricos y con respecto a la realidad de Chillán que existía una tendencia significativa positiva con un p-valor = 0.003 y una correlación r de Pearson = 0.144 que manifiesta una relación baja y positiva.

2.1.2. Nacional

Quintana (2019) determinó la relación entre clima social familiar y el acoso escolar en los alumnos del quinto grado de secundaria de la I.E Magdalena Seminario en Piura. Su metodología es de tipo cuantitativo con estudio no experimental y nivel descriptivo-correlacional, la población se conformó por 102 estudiantes de quinto grado de secundaria, se utilizó la escala de Escala de Clima Social Familiar con la finalidad de medir el índice global del acoso. En cuantos los resultados se obtuvieron que el 56% presenta acoso escolar en categoría intenso y el 34% de los alumnos presentan en categoría bajo de clima social familiar, donde indican la no existencia de una correlación significativa entre las dimensiones del Clima Social Familiar y el Acoso Escolar. Por lo tanto, se deduce que ambas variables puestas de manifiesto a prueba son independientes.

Casalino y Ortiz (2017) analizaron el vínculo entre el bienestar psicológico y clima social escolar en estudiantes de 1ro y 2do grado de secundaria en Trujillo. La población evaluada fue de 200 alumnos. Utilizaron la escala de Bienestar Psicológico (BIEPS-J) y escala de Clima Social Escolar (CES) en cuanto a la metodología es de tipo y diseño descriptivo–correlacional. Se concluyó que existe relación con la hipótesis, puesto se encuentra correlación significativa entre Bienestar Psicológico y la dimensión de Cambio del Clima Social Escolar y hay una correlación altamente significativa directa, entre Bienestar Psicológico con el Clima Social Escolar y con la dimensión Relaciones, Autorrealización, Estabilidad en alumnos de Trujillo.

Chambi y De la Cruz (2017) estandarizaron el instrumento psicológico Escala del clima social escolar (CES) de Moos y Tricket. En términos de metodología, es un estudio descriptivo comparativo que corresponde a un diseño transversal descriptivo no experimental. La población fue de Arequipa con 1066 estudiantes de 11 y 17 años de ambos sexos el muestreo utilizado fue no probabilístico intencional. Se determinó la validez del contenido con 5 jueces especialistas en este campo y luego cuantificaron los resultados con V de Aiken, quien determinó que todos los elementos son válidos, por lo que se obtuvo al

menos una V de Aiken 0.781 y como máximo una V de 0.988. La fiabilidad se determinó utilizando el coeficiente alfa de Crombach, que recibió un índice de 0.798. La escala de Stanone se utilizó para establecer escalas estandarizadas en la población de Arequipa. La prueba U-Mann-Whitney se utilizó para encontrar diferencias significativas e insignificantes entre la escala del instrumento original y el instrumento estandarizado. Como conclusión del estudio, fundaron nuevas escalas para la provincia de Arequipa, que difieren de las escalas establecidas en España.

Gamarra (2017) obtuvo las propiedades psicométricas del Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro Escolar en estudiantes de instituciones educativas de Lima Sur. La población fue desde 3ro a 5to con un total 1284 estudiantes de secundaria de ambos sexos. La confiabilidad por consistencia interna obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.823 para el total del cuestionario, 0.715 para el primer factor (aspectos relativos al centro escolar) y 0.728 para el segundo factor (aspectos relativos a los profesores); respecto al análisis de ítems, se alcanzaron correlaciones superiores a 0.20 para los 14 ítems del cuestionario. Para la validez de constructo se extrajeron dos factores que explicaron el 45.68% de la varianza total, entre tanto que, para la validez de contenido, se obtuvo puntuaciones superiores a 0.80 en la V de Aiken en todos los ítems, así mismo determinaron normas según variables de control edad grado escolar y sexo, encontrándose diferencias significativas en todas las variables ($p < 0.05$); solo en el factor 2 (relativo a los profesores) según sexo. No se hallaron diferencias significativas.

Guerrero (2017) analizaron el tipo de relación que existe entre 23 dichas variables. Se trabajó con 120 estudiantes de ambos sexos del primer y segundo grado del nivel secundario, cuyas edades varía entre 12 a 14 años. Se utilizaron dos instrumentos escala CES de Moose y Trickett y la escala de procrastinación en adolescentes elaborado por Edmundo Arévalo. Se concluyó que hay una percepción favorable en las dimensiones que evalúa la escala del clima social escolar: autorrealización (59,1%), relaciones (64%), cambio (63,4%) y estabilidad (86,6%), se percibe también de manera favorable el clima social escolar en cada uno de los indicadores de la escala y altos niveles de la

conducta procrastinada en cada uno de los factores: falta de dependencia (84,2%), baja autoestima (92,5), desorganización (55%), motivación (55%) y evasión de la responsabilidad (75%). También se encontró correlaciones cuyas fuerzas varían entre significativas y altamente significativas, entre las dimensiones y áreas del clima social escolar con los factores de la conducta procrastinada.

Moncada (2017) analizó el Clima Social Escolar en estudiantes del quinto año de secundaria de una Institución Educativa Privada del distrito San Martín de Porres, la población fue de 80 alumnos, se utilizó la escala de Clima Social en el centro Escolar (CES) de Moos y Tricket, adaptada en el Perú por Arévalo (2002). Se determinó que la población presenta un clima social escolar de categoría promedio (57%), la dimensión relaciones muestra una categoría tiende a buena (54%) como también la dimensión estabilidad en la categoría tiende a buena (60%) la dimensión autorrealización presenta un alto porcentaje en la categoría mala (22%), y finalmente en la dimensión cambio en la categoría buena (35%).

Pinedo (2017) estudió el clima escolar en estudiantes de cuarto grado de secundaria con familiar monoparentales en la Institución Educativa Fe y Alegría de Comas. En cuanto a la metodología es de tipo descriptivo, la muestra constó de 63 alumnos, se aplicó el instrumento Escala de clima social escolar (CES) de Moos. La investigación concluye evidenciando, que los estudiantes desarrollan un entorno escolar social con los niveles: bajo con 44%, nivel promedio, el 40% y 16% de los estudiantes mostraron un nivel alto. Concluyendo que los estudiantes con familias monoparentales presentan el clima social escolar con nivel bajo.

Requena (2017) investigó si hay relación entre clima escolar y clima familiar en alumnos del quinto de secundaria de la institución educativa Pedro E. Paulet, Huacho. La investigación es de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de tipo correlacional. La población de estudio fue de 120 estudiantes el cual se utilizaron los cuestionarios FES 90 ítems y el CES con 22 ítems. Los resultados, se aprecia que sí existe relación entre clima social familiar

y clima escolar, hallándose un valor calculado $Rho = 0.658$ lo cual indica que la correlación es moderada.

Alcántara (2016) estableció las propiedades psicométricas de la Escala de Clima Social Escolar en estudiantes del nivel secundaria del distrito de Casca en Trujillo desarrollada por Moos y Trickett (1984). De metodología diseño psicométrico. La población se conformó por 398 adolescentes de cuatro instituciones del distrito de Cascas. Se evaluó la validez de constructo a través del análisis factorial confirmatorio con rotación Oblimin, presentando índices de bondad de ajuste menores a .90, y el error cuadrático medio de aproximación (.276) es mayor a .08, que corresponden a un ajuste no razonable del modelo a los datos. Se realizó el análisis la confiabilidad por el método de consistencia interna a través del coeficiente de Kuder Richardson encontrando un índice de confiabilidad global de .756, considerándose respetable, pero en las escalas la confiabilidad es inaceptable. Por otro lado, se realizó el análisis de ítems mediante el coeficiente de correlación ítem test corregido en todas las escalas, donde se encuentran ítems con coeficientes significativos, y otros con coeficientes bajos no significativos. Finalmente se encontraron las normas en percentiles solo para la puntuación global en la escala.

Dionicio (2016) determinó las propiedades psicométricas de la escala del clima social escolar en adolescentes del nivel secundario de Distrito de Víctor Larco Herrera de Trujillo. La muestra fue de 462 estudiantes de tres instituciones educativas; se utilizó el instrumento de Clima Social Escolar de Moos y Trickett. Se concluyó la validez de constructo, a través de la correlación ítem test corregido demostrando coeficientes por encima .20 en buena cantidad de ítems; en el análisis factorial confirmatorio, se encontraron residuos estandarizados muy pequeño ($d < .05$); del mismo modo la evidencia estadística es altamente significativa ($p < .01$) y los índices de ajuste (CFI y GFI) son satisfactorio ($\geq .85$), con un error cuadrático medio de aproximación aceptable ($.05 < RMSEA < .099$). Además, se obtuvo índices de confiabilidad por consistencia interna, encontrándose una buena confiabilidad (.85; IC: .83-.87) en el total de la prueba, una confiabilidad respetable (.79) en la dimensión relaciones y moderada en las dimensiones autorrealización (.62), estabilidad (.67) y cambio (.51) así como en

las subescalas (.51-.68), las cuales presentan una desviación estándar superior al error estándar de medición. Del mismo modo se obtuvo baremos generales ya no se encontró diferencias significativas entre hombres y mujeres y se prosiguió a hallar los puntajes T y percentiles, según los baremos del manual original del instrumento.

Serquén y Gil (2016) analizaron la relación entre la procrastinación y el clima social escolar, con 192 estudiantes de tercero y cuarto grado de secundaria de ambos sexos, de una institución educativa estatal del Distrito de José Leonardo Ortiz Chichayo, la metodología empleada fue el de diseño descriptivo – correlacional. Las escalas aplicadas de procrastinación en adolescentes (EPA) de Arévalo y Cols (2011) y clima social escolar (CES) de Moos y Trickett estandarizada por Arévalo (2011), se concluyó que existe una correlación significativa entre el clima social escolar y la procrastinación, permitiendo explicar que a más desfavorable sea la percepción que tienen los estudiantes de su ambiente escolar, mayor será la probabilidad de que incurran en conductas de procrastinación, también se halló entre los indicadores de la conducta procrastinadora, significancia estadística, y la dimensión relaciones del clima social escolar.

Orbegoso y Morocho (2016) determinaron la relación entre los estilos parentales y el clima social escolar en estudiantes de una institución educativa secundaria de Chiclayo a 130 adolescentes de ambos sexos pertenecientes al cuarto y quinto año de educación secundaria. La investigación es de tipo no experimental diseño descriptivo correlacional. Se utilizó la Escala de Estilos Parentales (MOPS) y Escala del Clima Social Escolar (CES). El análisis de los datos se efectuó mediante la estadística de Chi cuadrado. Entre los resultados no se encontró relación entre las variables ya mencionadas, lo que evidencia que la interacción y la calidad del vínculo entre padres e hijos no origina cambios en la percepción que tienen sobre el sistema escolar.

Cruz (2015) determinó la asociación entre la inteligencia emocional y el clima social escolar de 271 estudiantes de 1° a 5° de educación media de una I. E. de Arequipa. Se trata de un estudio cuantitativo y correlacional, se les

administró el Test Conociendo mis Emociones y la Escala del Clima Social en el Centro escolar (CES). Se encontró relación entre el componente cambio del CES y la inteligencia emocional, en cuanto a las otras dimensiones del CES, no se correlacionaron significativamente con la prueba de inteligencia emocional. Asimismo, las dimensiones de relaciones y cambio presentan un nivel alto con el 50%, y las otras dimensiones muestran un nivel promedio y bajo respectivamente.

Merino (2015) señaló como principal objetivo la relación existente entre Clima social escolar y los valores interpersonales en los alumnos de 4° y 5° grado del nivel secundario de un colegio estatal de Chiclayo. Su diseño metodológico es descriptivo – transversal. Su muestra se conformó por 110 adolescentes entre 13 a 17 años y de ambos sexos. Se aplicó la Escala de clima social en el centro escolar (CES) y el Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV), y se concluyó que el 26 % de estudiantes presentan un nivel excelente, también un 36% los estudiantes presentan un nivel bueno respecto a la evaluación en el área de clima social escolar, y solo un 6% de los mismos un nivel bajo, referente a los valores interpersonales un 17% de los estudiantes obtuvo valores altos y un 70 % valores bajos.

Pingo (2015) investigó la relación entre el clima social escolar y la adaptación de conducta. La tesis es de tipo y diseño fue el descriptivo – correlacional. La muestra estuvo constituida por 126 estudiantes de ambos sexos, de primero a cuarto grado de secundaria, de una institución educativa privada en Trujillo. Se utilizó la Escala de Clima Social Escolar (CES) adaptada por Arévalo y la Escala de Adaptación de Conducta (IAC) (versión adaptación nacional de Ruiz). Los resultados demostraron que existen relaciones significativas en las áreas de tarea (clima escolar) con adaptación de conducta ($r=0.187^*$, $p=0.036$); organización (C.E.) con adaptación de conducta ($r=0.199^*$, $p=0.025$) y control (C.E.) con adaptación de conducta ($r=0.204^*$, $p=0.022$). Por el contrario, no existe relación significativa entre las dimensiones implicancia, afiliación, ayuda, competitividad, claridad e innovación de clima social escolar con adaptación de conducta.

Farro (2014) estudió las propiedades psicométricas de la escala de clima social escolar en adolescentes del nivel secundaria del distrito de Saltur, provincia de Chiclayo-Lambayeque. Se contó con 800 estudiantes de dos instituciones educativas, se utilizó la escala clima social escolar CES de Moss. Los resultados de la validez de constructo, realizado a través de la correlación ítem test se encontró que en la dimensión de Relaciones va de un coeficiente de .411 a .590, en la dimensión Autorrealización .303 a .395, así también en la dimensión de Estabilidad .485 a .633 y Finalmente en la dimensión de Cambio .407 a .470. Además, se obtuvo índices de confiabilidad según Kuder-Richadson (KR 20) de .784 para la dimensión de Relaciones, .700 para la dimensión Autorrealización, en la dimensión de Estabilidad de .797 y finalmente en la dimensión de Cambio de .582. Del mismo modo se obtuvo un baremo general ya que a través de la t lineales no se encontró diferencias significativas entre los hombres y mujeres y se prosiguió a hallar los puntajes T y percentiles, según el baremo del manual original del instrumento.

2.2. Bases teóricas y científicas

2.2.1. Clima escolar

La expansión del término clima escolar está precedido por la idea del clima organizacional, que, fundamentado por la psicología social, toma característica de la doctrina general de sistemas en sus intentos de entendimiento en el comportamiento humano en condiciones de trabajo y se extiende al estudio de otro fenómeno social desde el concepto integrador (Rodríguez, 2004, citado en Herrera, Rico y Cortés, 2014).

La contribución teórica se basa en Henry Murray (1938, citado por Alcántara, 2016), quien define que el pacto entre las personas define el ambiente, sin embargo, también la evaluación del clima del ambiente y que este influye en el comportamiento. En clase, se centra en la relación en medio de los actores escolares y la conformación organizativa de la clase.

En cuanto la teoría de Vygotsky (1979, citado por Alonso, 2008) enfatiza

que no solo es necesario un entorno para el aprendizaje, sino que también es de relevancia la interrelación social que favorece a los procesos psicológicos superiores, también ofrece el habla como instrumento de mediación para el desarrollo. También llamada teoría del andamiaje de Vygotsky en el que el aprendizaje se nota como la obtención de funciones cognitivas superiores; lo cual ocurre con la colaboración de una persona mayor o con una técnica social o cultural (aprendizaje mediado).

Indica dos categorías de evolución, el primero, el niño se encuentra en una categoría de crecimiento real, lo que repercute en el nivel del desarrollo de las funciones cognitivas del niño, que logra efectuar solo y de acuerdo con su aptitud mental, del mismo modo con la ayuda del niño, asimismo llegará a la siguiente categoría llamado, nivel de desarrollo competencial. Este considera que los niños logran realizar con la colaboración de otras áreas de desarrollo proximal para la formación, define las funciones que aún no se han desarrollado, es la espacio entre las dos categorías de desarrollo, se hace resolviendo un problema bajo la dirección de una persona capaz (Alonso, 2007).

La ley genética empieza en los humanos como una categoría interpsicológica y después en los niños aproximadamente una categoría intrapsicológica (Werstch, 1988, citado por Aron, Milicic y Armijo, 2012), así se instituye que la enseñanza estimula y acciona procesos. Estas formas de la interrelación social se interiorizan en el desarrollo del aprendizaje social, que se desprende de la interrelación con otras personas, mediada por el habla.

2.2.1.1. Definiciones

Moos (1974) define que el clima social escolar “se basa en percepciones por algunos de los estudiantes del entorno socio-psicológico en el que tiene lugar el aprendizaje. En otras palabras, se utiliza las percepciones que los personajes educativos tienen de las relaciones interpersonales que constituye en el establecimiento escolar y el contexto en el que se entregan estas relaciones.

Fernández, Ballesteros y Sierra (1982, citado por Casullo, 2014) indican

que el centro de interés ha sido el aula como un grupo de alumnos-docentes juntados en un espacio específico (el aula), a fin de realizar una actividad educativa (matemáticas, lenguaje, etc.).

Moos (1976, citado por Casullo, 2014), consideró la ecología Social como un concepto central del clima social, teniendo motivo las variables ecológicas, dimensiones estructurales de la organización, particularidad de los sujetos, considerando también dimensiones psicosociales de grupos o instituciones.

Para Moos (1976, citado por Cuenca, 2015), el estudio del entorno del clima social es de excepcional valor en el análisis de la conducta del sujeto, tanto para identificar el comportamiento en sí mismo como para comprender el valor de significación que el comportamiento toma en el conjunto social de referencia.

Un clima positivo causa en los alumnos el gusto por el aprendizaje y un óptimo rendimiento estudiantes. La infraestructura educativa es el segundo ámbito de relevancia en la vida de los niños y adolescentes. Uno de los metas es promover la intervención y colaboración entre los compañeros de aula, que son circunstancias esenciales a la implementación de los aspectos comunitarios y democráticos (Barrantes y Tejedo, 2006).

En esta misma línea, Moos y Trickett, (1974, citado por Gamarra, 2017) definen el clima escolar en base a dos características: los elementos acordados entre las personas y las peculiaridades del contexto en donde se concretan pactos entre los individuos; el clima emergido a partir de este análisis perjudica la conducta de los representantes educativos.

Rodríguez (2004) emprende el clima escolar a partir de una perspectiva sociológica y lo precisa como una unión de características psicosociales sobre una institución educativa establecidas por estas causas o componentes estructurales, personales y funcionales de la institución; este funcionamiento relacional garantiza que el clima sea preciso de toda entidad.

Roeser y Eccles (1998) mencionan que hay dos áreas de estudio: el clima académico y el clima social del aula; el primero se relaciona a la medida en que el ambiente de aprendizaje impulsa el empeño y realza la colaboración, según Emmons Comer y Haynes (1996), el segundo se conceptualiza comúnmente como la perfección de las interrelaciones entre estudiantes-profesionales y entre estudiantes-estudiantes. Trianes (2000) refiere como la impresión por parte de alumnos y profesores del confort personal, de emociones positivas de encontrarse aceptado y de ser apreciado entorno a los demás dentro de las actividades diarias.

Garay y Gezmet (2001, citado por Aron, Midilic y Armijo, 2012), manifiestan que una parte de mucha relevancia de la relación social es en el entorno educativo el cual está organizada por las personas mayores en responsabilidad del sistema entre los docentes y cargos directivos, es decir, los adultos en la institución, tienen que asegurar el desempeño normal de las acciones de relaciones pedagógicas y de nexos intersubjetivos.

Para Méndez y Maciá (1989, citado por Alonso 2008), lo definen como el elemento del entorno el cual se refiere a específicas características psicosociales que proceden de manera interdependiente a fin de lograr las metas educativas. Podemos destacar dentro estas características las interacciones entre profesor y alumnos-alumno, cuales las conductas de ellos realizarán el trabajo y mejorarán el rendimiento.

Por otro lado, la información sobre el clima escolar no se puede cerrar sin hacer referencia a la multiculturalidad y la creciente modernización de numerosas instituciones educativas. En cuanto al primer elemento, se requiere una verificación exhaustiva de los libros de texto, el discurso institucional y el currículo oficial. Hoy en día, en las instituciones educativas, un número significativo de estudiantes, en su mayoría inmigrantes, se encuentran en una situación de alto riesgo y fracaso académico, incluso manifiesta segregación. La educación intercultural, como horizonte claro y referente del desarrollo, debe oponerse a esta imagen de carencia (Campos, 2020).

En cuanto a la modernización, es necesaria la alfabetización progresiva o la formación básica de los estudiantes en estos instrumentos, lo que, por otro lado, es muy dificultad si no se dispone de los recursos minúsculos. Así como se ha observado un empleo inadecuado o excesivo de la tecnología en la gran mayoría de las instituciones educativas, sabemos que en otros la presencia de estas herramientas es insuficiente. Cualquiera de las dos situaciones puede empujar hacia el fracaso escolar e incluso social, por lo que hay una necesidad necesaria de actuar (Cerdeña, Pérez, Elisei, Casas y Del Rey, 2019).

2.2.2. Componentes del Clima Social Escolar

Como lo señala Freiberg (1999, citado por Gamarra, 2017) no se puede reducir solo a la infraestructura física, que afecta en el bienestar de las personas, sino que hay otros componentes que revela el modo en que las personas interactúan. Según Stockard y Mayberry (1992) da información relevante de clima escolar, involucrando cuatro dimensiones:

- Ecológica, relacionada con el entorno físico.
- Del medio, que tiene que ver con las particularidades sociales de los individuos y grupos que participan en la organización.
- Del sistema social, que se relaciona a los patrones de las ligaciones entre personas y grupos.
- De la cultura, que implica las creencias, valores y significados del grupo aceptados de manera colectiva.

Para Stockard y Mayberry (1992, citado por Hernández, 2015) el clima escolar incluye el nivel estructural contado al ordenamiento de los roles y anhelo de los alumnos en el aula y el intercambio de normas de comportamiento como grupo, así como la dimensión afectiva. Tiene que ver con la forma particular en que cada personalidad individual satisface sus necesidades.

Por su parte Gonder (1994, citado por Moncada, 2017) tras adjuntar los

trabajos de múltiples autores, llega a determinar que las características del clima escolar son cuatro:

- El afectivo: basado en los sentimientos y actitudes compartidos por los estudiantes de la escuela.
- El académico: referido a las reglas, creencias y prácticas de la escuela.
- El físico: vinculado a aspectos físicos y materiales de la escuela (sobre todo al mantenimiento y acceso a los materiales).
- El social: relacionado con la comunicación y la interacción entre las personas que están en la escuela.

Finalmente, Moos y Trickett (1989, citado por Moncada, 2017) identifican nueve componentes agrupados en cuatro significantes dimensiones que ayudan a calibrar el ambiente del salón de clase:

- Relaciones: implicación, afiliación, ayuda.
- Autorrealización: tareas, competitividad.
- Estabilidad: organización, claridad, control.
- Cambio: innovación.

2.2.3. Factores asociados al clima escolar y de aula

El clima social en la escuela se condiciona por secuencia de causantes que, mediados por los progresos de enseñanza y aprendizaje, podrían categorizar en cuatro amplias categorías: conductas y actitudes personales, aspectos organizacionales, entorno y dinámicas operativas e internas que suceden en el aula (Orellana y Segovia, 2014).

Por otra parte, Bernstein (1989, citado por Molina y Pérez, 2006) los

factores que se asocian al ambiente social pueden agruparse en cuatro bloques, a los que se califica entorno del clima.

Por consiguiente, se muestra una breve descripción de cada contexto:

- a. El contexto instruccional: que abarca las sensaciones de los alumnos respecto al importancia o desinterés que denotan los profesores por el aprendizaje de sus estudiantes
- b. El contexto imaginativo y creativo: que se refiere a los aspectos ambientales que estimula a recrear y experimentar.
- c. El contexto interpersonal, referido a la sensación que tienen los estudiantes de la cercanía de las relaciones que denotan con los profesores y de la preocupación que éstos muestran ante sus conflictos.
- d. El contexto regulativo: que se refiere a la sensación de los alumnos de las normas y las relaciones de autoridad en la escuela

Finalmente, Arévalo (2002, citado por Pachas, 2018) afirmó que el clima escolar no se disminuye al factor estructural, igualmente hay que tener en cuenta la dimensión humana. El clima social escolar requiere de la cooperación, comunicación, la cohesión, la autonomía, y la organización del estilo de dirección del maestro.

2.2.4. Influencia del clima social escolar en el aula en otras variables escolares

Varias investigaciones, ejecutados en diferentes entornos y con diferentes pruebas psicológicas, hablan de una relación directa entre un clima escolar positivo y variables como: rendimiento académico, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas para estudiar (Pérez, 2018).

Para Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya (2006, citados

Quintana, 2019) el clima escolar es importante porque contribuye en el desempeño académico de los alumnos.

Asimismo, en las escuelas españolas se realizó investigaciones de efectividad escolar, el cual han concluido la existencia de optimas relaciones entre los integrantes de la comunidad escolar, así como un clima emocional en el aula que ayude a los estudiantes a trabajar y el conflicto de ausencias son dos elementos básicos para una escuela efectiva (Mozombite, 2018).

Esta calidad de vida escolar está asociada con: un sentimiento de bienestar general, un sentimiento de confianza en la propia aptitud para realizar el trabajo escolar, creencia en la relevancia de lo aprendido en la escuela, identificación con la escuela, interacciones con los compañeros, interrelaciones con los profesores (Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011).

Ponferrada y Carrasco (2008) afirma que la derrota académica es un carácter psicosocial el cual indica que los métodos de aprendizaje colaborativo han demostrado ser efectivas para optimizar la autoestima, motivación intrínseca, y el funcionamiento de las capacidades intelectuales de los estudiantes, lo cual aumentan singularmente el análisis crítico y la excelencia del aprendizaje el transcurso de la información, lo que se traduce en un aumento significativo de los resultados académicos.

El clima es de gran valor en el salón de clase porque un ambiente positivo en medio de los integrantes de las instituciones educativas no solo es de enorme colaboración para todos los que participan en él. Partimos de que el aula es un lugar de compartimientos cotidianos y labor colectivo; Es el contexto donde las conexiones interpersonales alumno/alumno, profesor/alumno tienen una gran importancia, porque es una colectividad en el que cada uno se enriquece y a donde el aprendizaje es un desarrollo colectivo. Un clima de salón positivo generará estimulación para el estudio y buen desempeño académico entre los estudiantes (Rivera y Usta, 2018).

2.2.5. Relaciones en el clima social escolar

Relación Profesor - alumno

Sobre las mensuras afectivas de la docencia; las investigaciones muestran que las habilidades afectivas influyen en el comportamiento y el desarrollo estudiantil. Se ha comprobado que las habilidades emocionales de los docentes impactan el estudio de los estudiantes, comportamientos como el respeto, empatía, y la veracidad que pueden caracterizarse como ineficaces o abrumadores, ineficaces o hirientes, poco efectivos, muy efectivos o un apoyo significativo para los estudiantes, extremadamente efectivo en el apoyo. y motivar al alumno a investigar solo (Cármaco, 2019).

Giraldo (2000) refiere a que los maestros que fomentan un clima de colaboración e independencia consiguen mayores grados de amor propio y mayor desarrollo estudiantil en sus alumnos que los maestros que realzan la contienda y las confrontaciones entre ellos, la buena conexión docente-alumno da un sentimiento de pertenencia a la escuela ayudando el clima escolar. Asimismo, requiere que, en un clima social adecuado, la interacción entre docente y alumno exhiba mucho respeto, cuidado, apoyo, calidez, confianza y responsabilidad.

No puede ser percibido a un docente como alguien neutral, pero no existe tal neutralidad ya que sean positivos o negativos, por lo que se debe evaluar el impacto emocional que produce el docente y en base a este reconocimiento, desarrollar acciones educativas dirigidas a los profesores el crecimiento personal de sus alumnos para evitar situaciones que puedan ser vividas como traumáticas por los alumnos (D'Angelo y Fernández, 2011).

Relación alumno – alumno

Esta relación es reconocida como el apoyo mutuo y el compañerismo y tiene que ver con el interés en las actividades que realizan juntos. El aula es un

lugar de trabajo en equipo, convivencia, interacción, donde las relaciones interpersonales son de gran importancia, un clima de aula optimo genera un buen rendimiento académico (Briones, 2015).

Según Schmuck y Schmuck (1981, citado por Cármaco, 2019) en el interior del aula se presentan etapas en la conformación de grupos que mucho tienen que ver con la interacción, pero más aun con el clima social escolar que existe dentro del salón de clase. Estas cuatro etapas de desarrollo aplicables en el aula son:

- La influencia en el grupo, que inicia la comunicación el liderazgo tanto en lo académico como en lo social y se establecen reglas.
- Los alumnos buscan seguridad y aceptación, señales de confianza y apoyo entre ellos y para con el maestro.
- El grupo madura y se expresan abiertamente y aceptan trabajando en unidad para la resolución de conflictos.
- Lograda la interacción, el trabajo se inicia con metas en común.

2.3. Tipos de clima escolar y de aula

Existen diferentes clasificaciones sobre el clima escolar, considerándolo como adecuado el que representa ideal, coherente, permitiendo la participación, con mayores posibilidades de formación integral del alumno, el otro sentido inadecuado que muestra un clima opuesto, autoritario, controlado y cerrado e inconsistente, colocándolo en dos sentidos ambivalentes, donde las relaciones de poder son más importantes, teniendo así un impacto negativo en la convivencia y el aprendizaje (Moncada, 2017).

Los autores coinciden en que tanto el clima escolar como el de aula se desarrollan entre dos extremos es por ello que se ha propuesto diferentes categorizaciones para clasificar el clima escolar; (Cárcamo, 2019):

- Clima favorable, es representado por ser participativo, abierto e ideal, coherente, en el cual existiría una alta posibilidad para la formación integral del estudiante desde el punto de vista académico, social y emocional, puesto que existirían más oportunidades para la convivencia armónica.
- Clima desfavorable estaría representado por un clima, autoritario, cerrado, incoherente y controlado, donde resaltan las relaciones de poder, de dominación y de control, porque no se estimulan participación libre y democrática ni los procesos interpersonales, por lo cual, se producen negativamente en la convivencia y el aprendizaje, comportamientos individuales y sociales hostiles.

2.3.1. Factores que influyen en el clima social escolar

En general, consideran que es útil lo que aprenden y del mismo modo significativo, tienen una percepción de un ambiente solidario, eficiencia y colaborativo, perciben que los docentes priorizan sus requerimientos básicos y que hay un buen ordenamiento de la vida de clase (Aron, Milicic y Armijo, 2012).

Uno de los factores de mayor impacto es considerado importante uno de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, mostrando que, si se suman todos los factores extracurriculares, materiales, recursos humanos y psicológicos, esta suma es menor que la importancia del clima logrado en el aula. Gómez (2010) afirma que el clima del aula sería la variable individual que muestra mayor efecto en el rendimiento en lenguaje y matemáticas.

2.3.2. Aspectos estructurales de la clase

La percepción de las estrategias pedagógicas y la importancia de lo aprendido: la fluidez, el ritmo de la clase, así como la creatividad, coherencia y sentido con que se construyen las clases, entre otros factores referentes a su organización, ciertamente afectarán el clima (Bardales y Salinas, 2017).

Un alumno percibirá el entorno de aprendizaje de forma muy diferente si siente que su organización promueve la motivación, el desarrollo de conocimiento, colaboración, participación, etc., que, si lo percibe como una pérdida de tiempo por su desorganización, absurdos, lentitud, o alteración o desorden constante. Los estudiantes están incentivados por materias que les permiten hacer y de creer en su capacidad (Aron, Milicic y Armijo, 2012).

- **Aspectos relacionales al interior del grupo de aula**

a) Clima social escolar: Referido a su entorno y su espacio físico educativo, el cual produce un gran impacto en el comportamiento de alumnos y profesores el clima social escolar, por ejemplo, un clima positivo, da lugar a la oportunidad para motivar la asistencia a la escuela, favoreciendo los vínculos de cercanía e identificación con la escuela (Carrasco, 2018)

b) Clima de aula: Proceso de aprendizaje de los alumnos el cual es considerado uno de los factores de mayor incidencia, ya que en los estudiantes se favorece el desarrollo personal de cuando perciben un apoyo así mismo en colaboración de parte de sus pares y profesores, sintiéndose respetados e identificados con la escuela (Campos, 2020).

El clima social de la escuela está compuesto por microclimas que protegen u obstaculizan el normal progreso de la organización, se observan dos microclimas importantes, en el proceso de enseñanza y aprendizaje; aula y clima laboral. Son, las personas las que dan especial significado a estas particularidades psicosociales, ya que se definen a través de la percepción del sujeto de las relaciones interpersonales, tanto en el aula como en el entorno educativo (Gutiérrez, 2013):

a) Percepción y expectativas del profesor en referencia a sus estudiantes: cuando el profesor considera que los estudiantes tienen la potencialidad de aportar de manera significativo se respira un aire

distinto; que su diversidad es un recurso y no un problema; cuando percibe que es posible superar con ellos las dificultades; que ellos están motivados por adquirir conocimientos; que su inquietud puede ser canalizada como recursos para aprender y crear; entre otras.

- b) Percepción y expectativas de los alumnos en relación con el profesor: también las valoraciones y descripciones que los estudiantes hacen acerca de las habilidades, destrezas, carisma, nivel de conocimiento del docente, entre otras, afectarán la percepción de sus relaciones al interior del curso.
- c) Percepción del profesor sobre sí mismo: un profesor que confía en su potencial, en su posibilidad de hacer frente a los obstáculos en materia que se presente, que disfruta de su rol y siente que puede desarrollarse en su quehacer.
- d) Percepción de la relación profesor-alumno: El profesor, a través de la interacción cotidiana, entrega al niño una imagen de sí mismo, de sus competencias, de sus dificultades y le va proporcionando estrategias para enfrentar diferentes situaciones.
- e) Percepción de los estudiantes sobre sí mismos: Niños con confianza en sus habilidades y potencialidades, y con expectativas reales acerca de sus posibilidades de desarrollo favorecen Climas de Aula para el aprendizaje.

En un estudio realizado por Aron, Milicic y Armijo (2012) se identificaron factores que determinan el tipo de percepción que los estudiantes tienen del clima escolar según la relación que comienza con el profesor:

- Percepción de confianza vs desconfianza en la relación: La confidencialidad y colaboración.
- Percepción de justicia vs. injusticia en la relación: se relaciona con el tipo de normas disciplinarias, atención, notas y el poder maneja por el profesor.

- Actitud empática por parte de los profesores y disposición a ayudar: se refiere al tipo de liderazgo que ejerce el profesor, el estilo de interacción que establece con los alumnos y el estilo pedagógico característico de su práctica.
- Percepción del profesor frente a las exigencias académicas: los alumnos valoran una actitud exigente, pero justa. Aceptan las exigencias cuando sienten que lo que el profesor les está enseñando es relevante, así como las sanciones cuando sienten que contribuyen a mejorar el aprendizaje y a reparar el error.
- Estilo pedagógico: La jerarquía de dominio está respaldada por la fuerza o por la amenaza, es más rígida, autoritaria y tiende a generar altos niveles de violencia y en casos más extremos tienden favorecer, legitimar y encubrir los abusos de poder.
- Cuando un contexto escolar se caracteriza por una jerarquía de dominio, el poder se concentra en los niveles más altos de jerarquía y hay una gran distancia emocional entre los miembros y distintos estamentos.
- Relación entre pares: En un clima escolar positivo la relación entre pares se caracteriza por el compañerismo, lo que implica ser cercanos y apoyarse entre sí, mostrando interés, por ejemplo, en las actividades que realizan los demás, la relación entre compañeros fue uno de los aspectos más positivos de la percepción reportada por los estudiantes en relación al contexto escolar una de las cosas buenas del colegio es compartir: cuando estamos todos reunidos en el curso, estamos compartiendo.

2.3.3. Importancia del clima social escolar

El clima social de la escuela consiente a la modalidad estudiantil objetivar y entrar en conexión con la percepción de aspectos del contexto estudiantil. Por otro lado, permite connotar los aspectos de relevancia que

interfieren en las interrelaciones cotidiana entre profesores y estudiantes, la convivencia entre pares, el intercambio entre profesores y directivos, la relación familia-escuela, los aspectos que, en conjunto, crean la trama y atmósfera que se llama clima social, que forma el marco en el que se desarrollan las actividades escolares (Casalino, 2017).

La homogeneidad o heterogeneidad puede dar lugar a que existan grupos o sub-grupos que perciban de manera muy diferente el clima social escolar en alguno de sus aspectos (Moos, Moos y Tricket (1989, citado por Casalino y Silva 2017).

El concepto de clima escolar está precedido por la descripción de "clima organizacional", que se originó del estudio de las organizaciones laborales a fines de la década de 1960. Esta descripción surge en el entorno del empeño de la psicología social por entender la conducta de las mujeres en el entorno de las organizaciones, empleando elementos de la teoría general de sistemas (Gamarra, 2017):

- Permite comprender los sucesos en su representativa social, real y humana; con aceptación y contenido social.
- Resalta el lugar del ejercicio pedagógico, y de los hechos concretos. Permite el razonamiento, alzamiento de aprendizaje y de teorías a partir de la finalidad de ella y utiliza el mismo intervalo de las teorías existentes para su entendimiento y reformulación.
- Acentúa el aquí y ahora y la importancia de la situación, y donde se producen los procesos de interacción. Se pone el acento en el transcurrir, en el suceder de los hechos, en el acto, en la realidad en las que se realizan. Se proyecta (desde un enfoque situacional) que un hecho avanza en un momento dado y contiene en el la totalidad de factores coexistentes y aún sus motivos.
- Incluye y resalta el carácter histórico, el suceder en el tiempo, el progreso de los procesos a través de momentos diversos, la

contextualización de los hechos en una realidad histórico-social.

- Permite la injerencia dialéctica de los hechos en sus entornos reales resaltando el espacio de desacuerdos, del movimiento, de la contradicción, del acto en curso, de la historia.
- Incorpora la conexión de diversas dimensiones que se entrecruzan: de orden social, institucional, individual, interpersonal, grupal, técnico; en niveles explícitos e implícitos; en registros imaginarios, simbólicos y reales.

2.3.4. Características de clima social escolar

Howard (1987, citado Casalino y Silva, 2017), nos habla de los siguientes factores relacionados con un clima escolar positivo:

- Mantención de un crecimiento continuo académico y social donde se debe exponer respeto y confianza mutua entre cada integrante de la escuela.
- Mantención de una moral alta; percibirse contento con lo que está sucediendo.
- Dedicación de valores espirituales al cuerpo docente y a los estudiantes; generación de un sentido de pertenencia ofreciendo; tanto a los alumnos como a los profesores la oportunidad de reestablecerse, de prosperar y desarrollarse en todas las áreas propio de la personalidad.

Giraldo y Mera (2000) realzan que un clima escolar positivo se correlaciona con una motivación y mayor rendimiento en los estudiantes, productividad y la satisfacción de los maestros. Este autor destaca que lo que sucede en el aula es el clima emocional el cual indica que es un factor muy importante, es decir la calidad de la relación alumno-profesor, la relación entre

alumnos y con el entorno, cuyo recorrido genera un espacio estimulante, tanto para el aprendizaje educativo y la convivencia social.

Asimismo, Viñan (2013) menciona la variable clima escolar como el que influye en el rendimiento de los estudiantes. El cual concluye que crear un ambiente respetuoso, acogedor y de apoyo es esencial para impulsar el aprendizaje en los alumnos.

- **Dimensiones según Moos y Trickett (1984, citado por Gamarra, 2017)**

- a) Relaciones: propicia la integración y la colaboración en la clase evaluando el nivel en que los alumnos se ayudan entre sí.
- b) Autorrealización: realza el valor que se concede en la lección a la realización de actividades y a los temas de los cursos.
- c) Estabilidad: observa las actividades asociadas al cumplimiento de objetivos y el progreso ideal de la clase.
- d) Cambio: analiza el nivel en que existe diversidad e innovación en las actividades de la lección del día.

Microclimas en la Escuela

En una organización, existen sensaciones de las partes interesadas sobre los diferentes subsistemas del sistema escolar. El clima social escolar está compuesto en el que hay un clima social negativo y las personas involucradas en microclimas positivos pueden ser protegidas por ellos. Por ejemplo, en una escuela donde hay un clima laboral negativo con dificultades interpersonales continuos y discrepancias con el director, algunos docentes pueden ser parte de un grupo con un clima diferente que les permite amortiguar los efectos adversos del clima de trabajo discordante (Chambi y De la Cruz, 2017).

Por otro lado, los microclimas se pueden hallar dentro de la comunidad

docente en distintos espacios como aulas docentes, edades, género y rangos el cual pueden ir desde grupos muy reducidos hasta toda la comunidad docente y grupo extracurricular, como un equipo deportivo, artístico, religioso o de trabajo comunitario, entre otros (Cerde, Pérez, Elipe, Casas y Del Rey, 2019).

Un clima escolar de calidad se caracteriza por:

La dirección democrática de los agentes directivos, una conversación efectiva y dialógica dentro de la escuela, el incremento de la cualidad de escucha de los directivos y docentes, conectado a la calidad en el aula, respeto y acogida. Relación de respeto entre los integrantes de la escuela y en los espacios de ella y fuera así mismo relaciones que interviene en el establecimiento con el contexto escolar (Bardales y Salinas, 2017).

Todas estas características deben manifestarse en un entorno de respeto, acogimiento, alta motivación, confianza, bienestar, y mejora continua, lo cual requiere que los maestros deben tener formación didáctica y pedagógica, esto es, que tengan las aptitudes que se les conceda a la generación del clima escolar de calidad, independientemente del área del conocimiento en el que se desempeñan el impacto de esta cultura institucional (Gutiérrez, 2013).

2.4. Bases teóricas del clima social escolar

Para Kemper (2000, citado por Dionisio, 2016) la Escala de Clima Social en la Escolar tiene como fundamento a la teoría del Clima Social de Rudolf Moos (1974), y ésta tiene como base teórica a la psicología ambientalista, que analizaremos a continuación.

2.4.1. Teoría de la psicología ambiental

Incluye una extensa área de estudios asociados con las consecuencias psicológicas del medio ambiente y su dominio en el individuo. También se puede argumentar cuyo objetivo de investigación es la interrelación del entorno físico con el comportamiento y la experiencia humana, en el campo de la psicología.

Este énfasis en la interdependencia del comportamiento y medio ambiente es importante, no solo en los contextos físicos afectan la vida de las personas, sino que activamente, también influyen las personas en el contexto (Cornejo y Redondo, 2001).

Kemper (2000, citado por Alcántara, 2016) nos hace una muy breve descripción del trabajo de Claude Levy (1985) al enfocar las características de la psicología ambiental:

1. Refiere que estudia las relaciones hombre-medio Ambiente en un aspecto dinámico, afirma que el hombre se adapta constantemente y de modo activo al ambiente donde vive, logrando su evolución y modificando su entorno.
2. Da cuenta de que la psicología del medio ambiente se interesa ante todo por el ambiente físico, pero que toma en consideración la dimensión social ya que constituye la trama de las relaciones hombre y medio ambiente; el ambiente físico simboliza, concretiza y condiciona a la vez el ambiente social.
3. El ambiente debe ser estudiado de una manera total para conocer las reacciones del hombre o su marco vital y su conducta en el entorno.
4. Afirma que la conducta de un individuo en su medio ambiente no es tan solo una respuesta a un hecho y a sus variaciones físicas; sino que éste es todo un campo de posibles estímulos.

2.4.2. Teoría del clima social de Moos

Para Rudolf Moos (1974, citado por Campos, 2020) refiere que el confort del individuo va depender del ambiente determinante y decisivo; el cual es fundamental asume el rol del ambiente como conformador del comportamiento humano ya que este contempla las variables organizacionales y sociales como una compleja combinación, así como también físicas, las que influirán

contundentemente sobre el desarrollo del individuo. Este posee cuatro grandes dimensiones:

1. **Relaciones:** Evalúa el nivel en que los alumnos están integrados en la clase, se apoyan y colaboran entre sí. Consta de las subescalas: Implicación, Afiliación y Ayuda.
 - Implicación (IM): Mide el nivel en que los alumnos muestran importancia por las actividades de la clase y participan en los debates y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando actividades complementarias.
 - Afiliación (AF): Nivel de amistad entre los estudiantes y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.
 - Ayuda (AY): Nivel de ayuda, inquietud y amistad del docente por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

2. **Autorrealización:** Es la segunda dimensión de esta escala; a través de ella se da valor el interés que se concede en la clase a la realización de las actividades y a los temas de los cursos, comprende las subescalas: Tarea y Competitividad
 - Tarea (TA): Interés que se da a la finalización de las actividades programadas. Énfasis que denota el profesor en el temario del curso.
 - Competitividad (CO): Grado de interés que se da al empeño por obtener una excelente calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

3. **Estabilidad:** Evalúa las tareas relativas al cumplimiento de metas: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran la dimensión las subescalas: Organización, Claridad y Control.
 - Organización (OR): Relevancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.
 - Claridad (CL): Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de

las consecuencias de su cumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.

- Control (CN): Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores (se tiene en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas).
4. **Cambio:** Evalúa el nivel que hay entre diversidad, novedad y variación razonable en las actividades de clase.
- Innovación (IN): Grado en que los estudiantes colabora a planear las actividades escolares y la variación y cambios que inserta el docente con nuevas métodos y estímulos a la creatividad del alumno.

2.5. Psicometría

Disciplina de la psicología cuya finalidad intrínseca es la de contribuir en cualquier proceso de estudio psicológico soluciones al inconveniente de la medida. De igual forma es un campo metodológico que se atribuye métodos, teorías, y usos de la medición psicológica, en que se incluyen aspectos meramente teóricos y otros de carácter más práctico (Aliaga, 2006). Los pasos que se siguen para construir un instrumento de medición son:

2.5.1. Validez

La validación incluye procedimientos diferentes para comprobar si el cuestionario mide realmente lo que dice medir es cual es un proceso continuo. Dicho de otra manera, tiene que ver con el tipo de inferencias o conclusiones que a partir de las puntuaciones obtenidas en el test se pueden realizar (Abad, Garrido, Olea y Ponsoda, 2006). Generalmente se propone una división tripartita de los procesos o modalidades que se aplica para la validación de una prueba de medición psicológica. Estos son:

a) Validez de contenido

Se refiere a la importancia del contenido del test, a la característica de los ítems que lo constituyen, en relación con la totalidad del campo o rasgo objeto de evaluación. Un test tendrá validez de contenido si el conjunto de preguntas en él incluido el cual constituye una muestra suficientemente extensa y representativa del rasgo al que se hace referencia (Gualberto y Sierra, 1997).

b) Validez de constructo

Grado en el que la herramienta es una medida de una formación teórica en particular, es decir, se refiere a la extensión en la cual los puntajes de un test son un indicador válido de un constructo en particular (Alarcón, 2013).

2.5.2. Confiabilidad

La confiabilidad se relaciona al grado de consistencia o estabilidad que al medir presenta un determinado instrumento. Esto en el sentido de que si aplicamos repetidamente un instrumento al mismo sujeto u objeto en iguales condiciones y en tiempos próximos debe elaborar iguales resultados (Aliaga, 2006).

a. Confiabilidad por consistencia interna

La precisión o fiabilidad de un test se puede entender también como el grado en que diferentes subconjuntos de ítems miden un rasgo o comportamiento homogéneo; es decir, el grado en que covarían, correlacionan o son consistentes entre sí diferentes partes de la escala. Lo más usual es obtener la consistencia entre dos mitades del test (método de dos mitades) o entre tantas partes como elementos tenga la prueba (consistencia interna) (Abad, Garrido, Olea y Ponsoda, 2006, p. 41).

2.5.3. Baremación

Procedimiento para asignar a cada posible puntuación directa un valor numérico (en una determinada escala) que detalla sobre la postura que ocupa la puntuación directa (y por tanto la persona que la obtiene) en conexión con los que alcanzan las personas que integran el grupo normativo donde se bareman las pruebas (Abad, Garrido, Olea, y Ponsoda, 2006, p.119).

La escala, que además es un índice de normas, es una tabla que sistematiza la norma que transmuta y apunta directamente en puntos derivados de la explicación estadística. Una medida de posición muy importante para especificar una población es el "percentil". Es intuitivo decir que hay un valor que apoyará una proporción de los componentes de la población. La función es informar el valor de la variable que ocupa la posición (en porcentaje) de interés respetado en interés de las variables (Abad, Garrido, Olea, y Ponsoda, 2006, p.121).

CAPÍTULO III
MARCO METEDOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

El presente estudio tiene un tipo no-experimental, en donde el investigador no busca tener control o manipulación sobre las variables a estudiar. Por lo contrario, solo tiene como objetivo medir dichos atributos en su entorno natural para su posterior análisis estadístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.1.2. Diseño de investigación

Alarcón (2013) refiere que el estudio es de diseño psicométrico, ya que el trabajo está enfocado en la obtención de las propiedades psicométricas como lo son la validez y confiabilidad. De igual forma busca establecer normas de puntuación a través de baremos percentilares, que son elaborados a partir de los datos conseguidos.

3.2. Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes de secundaria, de ambos sexos cuyas edades oscilan entre 11 y 17 años, de una Institución Educativa Nacional del Distrito de Lurín.

La muestra estuvo constituida por 1384 estudiantes de secundaria de la I.E. José Faustino Sánchez Carrión. Se tomó en cuenta el criterio de Nunnally (1991), quien afirma que se debe contar idealmente con una cuantía de muestra 10 veces mayor al número de ítems (la prueba tiene 90 ítems) y que el análisis factorial confirmatorio debe realizarse sobre muestras extensas no inferiores a 900 sujetos para obtener datos importantes.

Criterio de inclusión

- Edad: 11-17 años.
- Estudiantes de educación secundaria.
- Que estudien en la IE. José Faustino Sánchez Carrión.

Criterio de exclusión

- Edad: menor de 11 y mayor de 17 años.
- Estudiantes que no estén en secundaria.
- Que no estudien en la Institución Educativa.
- Aquellos que no llenen de manera correcta la prueba o que no deseen participar.

3.3. Hipótesis

3.3.1. Hipótesis general

Hg: La Escala de Clima Escolar de Moos posee adecuadas propiedades psicométricas para la muestra de estudiantes a nivel secundaria de un colegio nacional del distrito de Lurín.

Ho: La Escala de Clima Escolar de Moos no posee adecuadas propiedades psicométricas para la muestra de estudiantes a nivel secundaria de un colegio nacional del distrito de Lurín.

3.3.2. Hipótesis específicas

H1: La Escala de Clima Escolar de Moos posee un adecuado nivel de validez de contenido en estudiantes de secundaria en una Institución Educativa Nacional del Distrito de Lurín.

H2: La Escala de Clima Escolar de Moos posee un adecuado nivel de validez de constructo en estudiantes de secundaria en una Institución Educativa Nacional del Distrito de Lurín.

H3: La Escala de Clima Escolar de Moos posee un adecuado nivel de confiabilidad por consistencia interna en estudiantes de secundaria en una Institución Educativa Nacional del Distrito de Lurín.

H4: La Escala de Clima Escolar de Moos posee un adecuado nivel de confiabilidad por el método de división por mitades en estudiantes de secundaria en una Institución Educativa Nacional del Distrito de Lurín.

H5: Existen diferencias significativas a nivel de los puntajes de la Escala de Clima Escolar de Moos estudiantes de secundaria en una Institución Educativa Nacional del Distrito de Lurín, según la variable sexo, edad y grado.

3.4. Variables

3.4.1. Definición conceptual

Para Moos, (1974). Menciona que el carácter del ambiente en base a las sensaciones que los individuos tienen de un cierto ambiente y entre las que figuran distintos niveles relacionales.

3.4.2. Definición Operacional

La puntuación alcanzada en la Escala de Clima Social Escolar de Moos.

3.4.3. Indicadores

El Clima Social Escolar estará expresado a través de los siguientes indicadores:

- Relación: Implicación, Afiliación y Ayuda.

- Autorrealización: Tarea y Competitividad
- Estabilidad: Organización, Claridad y Control
- Cambio: Innovación

3.5. Métodos en instrumento de investigación

3.5.1. Ficha Técnica

Nombre original	: Escala del Clima Social Escolar
Autores	: R. H. Moos, B. S. Moos y E. J. Trickett.
Adaptación Española	: TEA. Ediciones, Madrid, España, por Ballesteros y Sierra.
Año	: 1984
Administración	: Individual y colectiva.
Duración	: No hay tiempo límite, pero se estima un tiempo aproximado de duración de 20 minutos.
Ámbito de aplicación	: Adolescentes.
Ítems	: 90

3.5.2. Descripción

Esta escala evalúa el clima social en el salón de clase en que se brindan enseñanzas media y superior de todo tipo, respondiendo especialmente a la medida y descripción de las conexiones alumno – profesor y profesor – alumno y a la estructura organizativa de la clase. El cual se empleó para seleccionar los elementos diversos criterios y se eligieron los que presentaban correlaciones más altas con las subescalas correspondientes, lo que discriminaban entre clases y los que no eran característicos solamente de núcleos extremos. Y es así en la cual se construyó una escala de 90 ítems juntados en cuatro grandes dimensiones.

3.5.3 Aspectos Psicométricos

Tabla 1

Confiabilidad y consistencia Interna de CES en sujetos españoles (N=920)

Subescalas	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CL	CN	IN
KR – 20	67	65	81	25	42	72	52	60	62
Castaños	63	66	50	24	42	74	53	57	35
	49	49	43	36	40	54	44	45	38
X	3,68	5,22	6,14	5,39	5,27	4,77	6,10	4,45	4,35
	2,33	2,35	2,89	1,70	1,86	2,62	2,06	2,21	2,23

Los índices KR – 20 están muy relacionados con la variabilidad de los elementos y sus escalas: por estos mismos los dos índices más bajos (TA y CO) se corresponden con una menor variabilidad (sx), y los obtenidos según la formulación Castaños con la consistencia interna (apreciada mediante el promedio, rxe de correlaciones de 10 elementos de cada escala con puntuación directa en la misma).

3.5.4. Procedimiento de dicotómica a politómica

Desde que Likert (1932) insertó la probabilidad de que los resultados a los ítems podrían clasificar en función de categorías a las que se asignaba un número entero, se ha dado por llamar a los ítems con categorías ordenadas o politómicos como ítems tipo Likert, y a los test elaborados con este tipo de ítems como escalas tipo Likert, llamados también politómicos, se hicieron muy conocidos en el ámbito de la prueba de los intereses, actitudes y personalidad; estos ítems manifiesta algún tipo de escalamiento de la respuesta, normalmente de 1 a 5, donde 1 es el puntaje más bajo y 5 el puntaje más alto.

Es habitual, pues, que el investigador proponga el formato politómico sin un planteamiento experimental previo donde se estudie pausadamente en un grupo piloto, el número de categorías apropiado cuando se desea un formato politómico; estudiar el número de categorías que se desarrolla adecuadamente para cada tipo de atributo que se quiere medir es, pues, un prerrequisito antes

de aplicar el test a la población general (Bond y Fox, 2001).

En relación al tema a investigar: Adaptación de la escala de clima social escolar de Moos en alumnos de nivel secundaria de Instituciones Educativas Nacionales del distrito de Lurín se procedió a adaptar la prueba para dicha investigación el cual fue La Escala de Clima Social Escolar de Moos, Moos y Trickett. Seguidamente a ello se concretizó el análisis piloto con 10 expertos ya que dicha prueba no se encuentra adaptada a nuestro medio.

3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para la realización del análisis estadístico de los datos se desarrolló en primera instancia una base de datos en el programa SPSS 25, posteriormente se avanzó a analizar los datos considerando los estadísticos de tendencia central, como media, DS; etc.

Para el análisis de la validez de contenido de la Escala, se empleó el estadístico V de Aiken, del mismo modo para la evaluación de la validez de constructo se empleó el KMO y el test de Bartlett, posteriormente para establecer los parámetros se emplearon las cargas factoriales y comunalidades del análisis factorial.

Para la evaluación de la confiabilidad por consistencia interna de la Escala se empleó el Alpha de Cronbach, y el estadístico de dos mitades, mientras que para la obtención del análisis de ítems se utilizó la R de Spearman. Por último, para la elaboración de normas percentilares, se empleó el test K-S para la evaluación de la normalidad, H de Kruskall Wallis y la U de Mann Whitney para evaluar las diferencias, mientras que para la elaboración de las normas se han considerado los estadísticos de tendencia central y percentiles.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Validez de contenido

La validez de contenido es conceptualizada como el nivel en que los ítems que constituyen la prueba son una muestra importante del dominio de contenido que se mide. Este modo de validez se ha establecido mediante la comparación sistemática de los ítems de la prueba con el dominio de contenido estudiado, este análisis es factible de ser llevado a cabo de dos formas, la primera consiste en estudiar de manera lógica y racional los ítems explicitando el por qué se incluye a la prueba; y la segunda en la cual con la ayuda de un grupo de jueces competentes y calificados se evalúa el grado en que los reactivos concuerdan con los planteamientos del constructor del instrumento, siendo denominada esta técnica como el criterio de jueces (Escurra, 1988).

Tabla 2

Validez de contenido de la Escala del Clima Social Escolar, según V de Aiken

Ítems	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	V	Ítems	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	V	Ítems	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	V
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	31	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	61	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	62	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	63	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	64	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	65	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	66	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	67	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	68	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	69	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	70	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	71	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	72	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	43	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	73	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	44	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	74	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	75	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	46	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	76	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	47	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	77	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	48	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	78	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	49	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	79	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	50	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	80	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	81	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	52	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	82	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	53	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	83	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	54	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	84	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	55	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	85	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00

26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	56	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	86	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	57	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	87	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	58	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	88	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	59	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	89	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	60	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00	90	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1.00

En la tabla 2, se observa los resultados de la V de Aiken de la Escala de Clima Social Escolar de Moos. Los valores alcanzados demuestran que ningún ítem debería ser eliminado, quedando la prueba original con 90 ítems.

Para obtener la explicación de resultados de la Prueba Binomial, se plantea la Ho y la Ha:

Ho: La proporción de los jueces es de 0.50, por lo tanto, la prueba no tiene validez de contenido.

Ha: La proporción de los jueces es diferente de 0.50, por lo tanto, si hay concordancia entre los jueces y la prueba es válida

Tabla 3

Validez de la Escala de Clima Social Escolar de Moos, según la prueba binomial

		Categoría	N	Prop. Observada	Prop. de prueba	p
J1	Grupo	1	90	1.00	.50	.000
	Grupo	0	0	0.00		
J2	Grupo	1	90	1.00	.50	.000
	Grupo	0	0	0.00		
J3	Grupo	1	90	1.00	.50	.000
	Grupo	0	0	0.00		
J4	Grupo	1	90	1.00	.50	.000
	Grupo	0	0	0.00		
J5	Grupo	1	90	1.00	.50	.000
	Grupo	0	0	0.00		
J6	Grupo	1	90	1.00	.50	.000
	Grupo	0	0	0.00		
J7	Grupo	1	90	1.00	.50	.000
	Grupo	0	0	0.00		
J8	Grupo	1	90	1.00	.50	.000
	Grupo	0	0	0.00		
J9	Grupo	1	90	1.00	.50	.000
	Grupo	0	0	0.00		
J10	Grupo	1	90	1.00	.50	.000
	Grupo	0	0	0.00		

En la tabla 3, se visualiza que los resultados son menores a 0.05, de manera que se deniega H_0 y se aprueba la H_1 para los ítems, es decir, si hay concordancia entre los jueces, por lo tanto, la escala constituida por 90 ítems tiene validez de contenido.

4.2. Validez de constructo

El análisis factorial se ejecuta en investigaciones cuando se desea identificar el número de factores asociados a determinados grupos de ítems. El tipo de rotación utilizado en este caso es el ortogonal VARIMAX, debido a que minimiza el número de variables con cargas altas y, por consiguiente, facilita la descripción de los factores. La muestra estuvo constituida por 1384 alumnos, muestra adecuada, según los criterios de Kline, quien afirma que un análisis factorial exploratorio debe tener como mínimo, una muestra de 200 individuos (Kline, 1986, p.188).

Tabla 4

KMO y prueba de Bartlett de Clima Social Escolar de Moos

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.871
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	26336.500
	Gl	4005
	Sig.	0.000

En la tabla 4, Kaiser, Meyer y Olkin aconsejan que si el $KMO \geq 0,75$ la idea de realizar un análisis factorial es buena, si $0,75 > KMO \geq 0,5$ la idea es aceptable y si $KMO < 0,5$ es rechazado. En este caso los resultados denotaron que el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin para esta matriz es de 0.871, considerado “muy bueno”, por lo tanto, estos ítems pueden agruparse y formar factores.

Comunalidades

La comunalidad de un ítem nos va a detallar el grado en que tal ítem está midiendo lo semejante que la globalidad del test; es decir, del grado en que es homogéneo o consistente, con el total de la prueba. Abad, Garrido, Olea, y Ponsoda (2006) sostienen, que los ítems con bajos índices de homogeneidad miden algo diferente a lo que refleja la prueba en su conjunto. Si con el test se pretende evaluar un rasgo o constructo unitario, deberían eliminarse los que tienen un valor próximo a cero. Kline (1993) coloca como criterio empírico 0,20. Aquellos ítems que poseen una correlación ítem test por debajo de dicho criterio no formarán parte de la versión final del instrumento.

Tabla 5

Comunalidades de la Escala del Clima Social Escolar

Ítems	Inicial	Extracción	Ítems	Inicial	Extracción	Ítems	Inicial	Extracción
1	1	0.369	31	1	0.344	61	1	0.372
2	1	0.381	32	1	0.206	62	1	0.264
3	1	0.274	33	1	0.404	63	1	0.421
4	1	0.169	34	1	0.347	64	1	0.295
5	1	0.18	35	1	0.316	65	1	0.283
6	1	0.371	36	1	0.375	66	1	0.284
7	1	0.374	37	1	0.189	67	1	0.266
8	1	0.382	38	1	0.425	68	1	0.396
9	1	0.401	39	1	0.329	69	1	0.349
10	1	0.363	40	1	0.307	70	1	0.324
11	1	0.341	41	1	0.286	71	1	0.257
12	1	0.386	42	1	0.169	72	1	0.224
13	1	0.179	43	1	0.373	73	1	0.228
14	1	0.426	44	1	0.229	74	1	0.238
15	1	0.249	45	1	0.211	75	1	0.296
16	1	0.32	46	1	0.281	76	1	0.45
17	1	0.346	47	1	0.32	77	1	0.271
18	1	0.289	48	1	0.303	78	1	0.365
19	1	0.328	49	1	0.427	79	1	0.149
20	1	0.396	50	1	0.231	80	1	0.294
21	1	0.348	51	1	0.357	81	1	0.236
22	1	0.245	52	1	0.238	82	1	0.426
23	1	0.343	53	1	0.29	83	1	0.315
24	1	0.434	54	1	0.298	84	1	0.304
25	1	0.299	55	1	0.313	85	1	0.288
26	1	0.199	56	1	0.31	86	1	0.207
27	1	0.302	57	1	0.34	87	1	0.211
28	1	0.417	58	1	0.455	88	1	0.198
29	1	0.369	59	1	0.256	89	1	0.369
30	1	0.473	60	1	0.251	90	1	0.22

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

En la tabla 5, se visualiza las comunalidades de los ítems, es decir que de un ítem es la proporción de su varianza que puede ser explicada por el modelo factorial obtenido. Se puede apreciar que los ítems 4 (16.9%) y 79 (14.9%) son los peor explicados por el modelo. Por otro lado, los ítems (4, 5, 13, 26, 37, 42, 79 y 88) fueron eliminados por no cumplir con el criterio establecido de ser mayor a 0.20 en la extracción.

Tabla 6

Factores extraídos de la Escala del Clima Social Escolar de Moos

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	9.844	10.937	10.937	9.844	10.937	10.937	7.887	8.763	8.763
2	5.521	6.134	17.072	5.521	6.134	17.072	3.782	4.202	12.965
3	2.712	3.014	20.086	2.712	3.014	20.086	3.710	4.122	17.088
4	1.989	2.211	22.296	1.989	2.211	22.296	2.485	2.761	19.848
5	1.706	1.896	24.192	1.706	1.896	24.192	2.242	2.492	22.340
6	1.596	1.773	25.965	1.596	1.773	25.965	2.242	2.491	24.831
7	1.570	1.744	27.709	1.570	1.744	27.709	2.052	2.280	27.111
8	1.525	1.694	29.403	1.525	1.694	29.403	1.849	2.054	29.165
9	1.470	1.633	31.036	1.470	1.633	31.036	1.684	1.871	31.036
10	1.396	1.551	32.587						
11	1.391	1.546	34.133						
12	1.371	1.523	35.656						
13	1.370	1.522	37.178						
14	1.290	1.434	38.612						
15	1.276	1.418	40.030						
16	1.238	1.376	41.406						
17	1.234	1.371	42.776						
18	1.218	1.354	44.130						
19	1.156	1.284	45.414						
20	1.150	1.278	46.692						

21	1.132	1.257	47.950
22	1.114	1.237	49.187
23	1.084	1.204	50.391
24	1.080	1.200	51.592
25	1.061	1.179	52.771
26	1.042	1.158	53.929
27	1.029	1.144	55.073
28	1.013	1.126	56.199
29	.990	1.100	57.298
30	.958	1.064	58.362
31	.942	1.047	59.409
32	.923	1.026	60.435
33	.913	1.015	61.450
34	.911	1.012	62.462
35	.894	.993	63.455
36	.874	.971	64.426
37	.869	.966	65.392
38	.846	.940	66.331
39	.833	.925	67.257
40	.818	.909	68.166
41	.813	.904	69.070
42	.801	.890	69.960
43	.790	.878	70.838
44	.779	.865	71.703
45	.774	.860	72.563
46	.760	.845	73.408

47	.758	.842	74.249
48	.743	.825	75.075
49	.729	.810	75.884
50	.718	.798	76.682
51	.712	.792	77.474
52	.690	.767	78.241
53	.685	.761	79.002
54	.679	.754	79.756
55	.676	.751	80.508
56	.651	.724	81.232
57	.647	.719	81.950
58	.639	.710	82.660
59	.634	.705	83.365
60	.628	.698	84.062
61	.604	.671	84.734
62	.598	.664	85.398
63	.597	.664	86.061
64	.587	.652	86.713
65	.575	.639	87.352
66	.556	.618	87.970
67	.550	.611	88.581
68	.540	.600	89.180
69	.535	.594	89.774
70	.529	.587	90.362
71	.520	.578	90.940
72	.516	.573	91.513

73	.508	.565	92.077
74	.502	.558	92.635
75	.492	.547	93.182
76	.483	.537	93.719
77	.479	.532	94.251
78	.464	.516	94.766
79	.450	.500	95.266
80	.437	.485	95.752
86	.381	.424	98.467
87	.368	.409	98.875
88	.354	.393	99.269
89	.339	.377	99.646
90	.319	.354	100.000

Nota: Método de extracción: análisis de componentes principales.

Los factores observados, se caracterizan por agrupar los ítems de un modo similar al planteado en la teoría, mostrando así los siguientes factores: área 1 con una varianza de 10.93%, área 2 con una varianza de 6.13%, área 3 con una varianza de 3.01% y área 4 con una varianza de 2.21%, área 5 con una varianza de 1.89%, área 6 con una varianza de 1.77%, área 7 con una varianza de 1.74%, área 8 con una varianza de 1.69% y área 9 con una varianza de 1.63% y un 31.03% de la varianza total del instrumento ($p < 0.01$). Bajo un criterio de saturación de mínimo 0.20, se obtuvo 9 factores bien definidos, de esta manera la escala queda formado de nueve factores, confirmando el modelo teórico bifactorial propuesto por los Trianes (2006), esto se puede apreciar claramente en el gráfico de sedimentación de la figura 1.

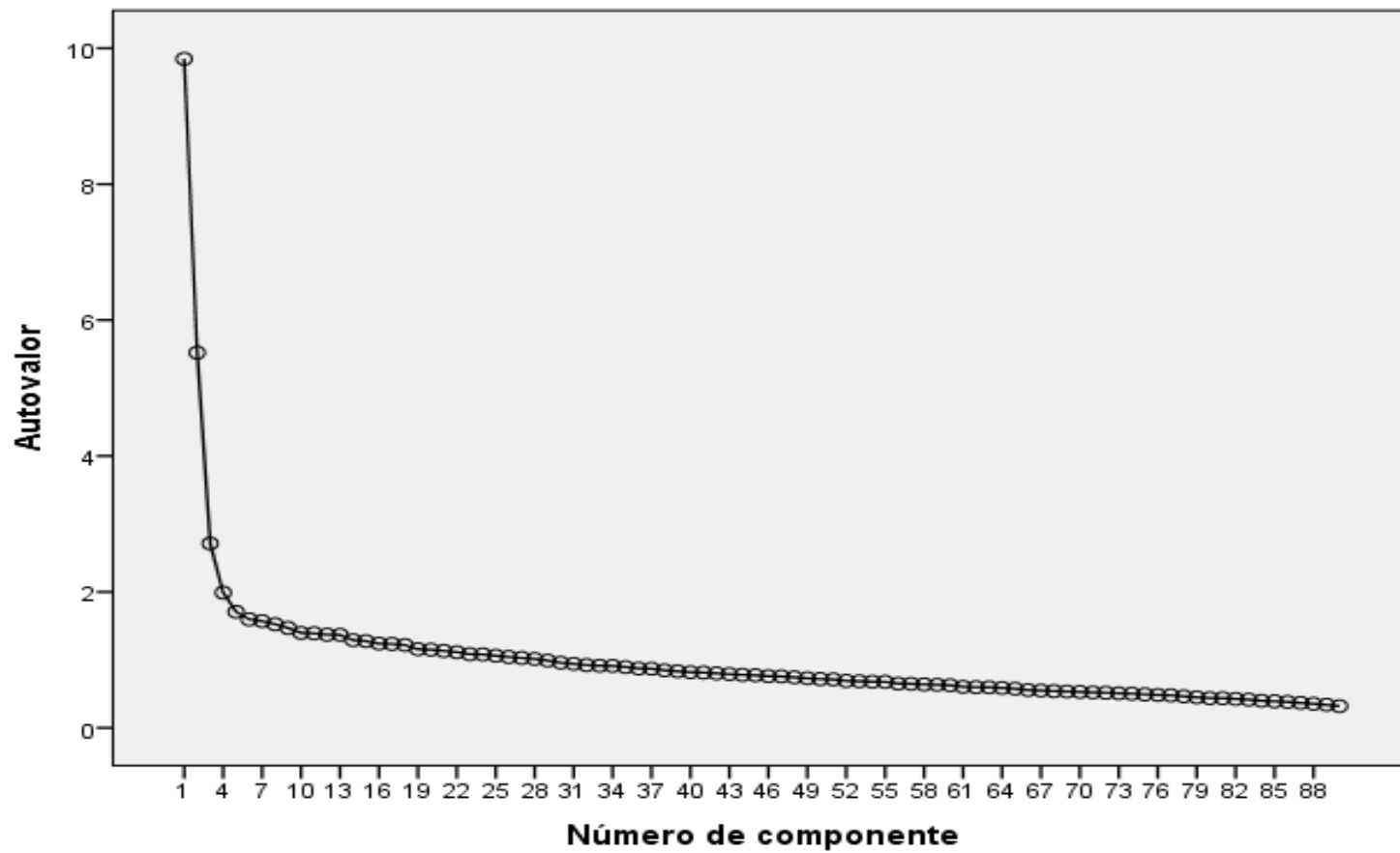


Figura 1. Sedimentación mediante análisis factorial de la escala de clima social escolar de Moos

Tabla 7

Matriz de componentes rotados de la Escala de Clima Social Escolar de Moos

Ítems	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CA	CN	IN	Ítems	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CA	CN	IN
30	0.639									59			-0.364						
61	0.568									83			0.354						
43	0.556									86			-0.345						
57	0.532									27			0.342						
36	0.531									88			-0.325						
54	0.519									74			0.303						
06	0.512									79			0.237						
66	0.508									02				0.532					
34	0.501									14				0.503					
12	0.499									20				0.455					
89	0.477									01				0.402					
82	0.476									47				0.353					
60	0.474									69				-0.33					
09	0.472			0.316						52					-0.4				
78	0.463									84				0.4					
07	0.46									08						0.523			
38	0.45			0.385						16						0.488			
63					0.4					15						0.414			
58	0.449									11						0.369			
28	0.449	0.38								39						0.354			
21	0.445									13						-0.347			
90	0.429									67						0.345			

31	0.423			44	0.332
68			0.4	03	0.31
70	0.408			05	-0.251
29	0.382		0.32	42	-0.238
23	0.362			17	0.52
85			0.4	80	0.47
24	0.58			41	0.43
33	0.576			53	0.43
10	0.534			35	0.42
46	0.507			25	0.38
51	0.472			26	0.24
49	-0.47	-0.344		72	0.416
22	0.461			77	0.385
64	0.425			55	0.32
19	0.424			37	-0.32
40	0.337			04	-0.3
56		0.514		71	-0.29
65		0.497		62	0.35
76		-0.48		87	0.32
75		0.449		18	-0.3
48		0.438		45	-0.3
81		0.416		73	-0.3
50		0.393		32	0.28

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 17 iteraciones.

En la tabla 7, posteriormente del estudio de los principales componentes en el análisis factorial, los ítems (4, 5, 9, 13, 18, 28, 29, 37, 38, 42, 45, 49, 52, 59, 69, 71, 73, 76, 86, 88) según el criterio: serán eliminados debido a su baja saturación de 0.35 y también por pertenecer a doble carga, es decir doble correlación con uno o más factores. Finalmente, la escala queda constituida por 70 ítems.

4.3. Confiabilidad

4.3.1. Confiabilidad por consistencia interna

Nunnally y Bernstein (1995, p. 253) definen que la consistencia interna explica estimaciones de confiabilidad fundamentadas en la correlación promedio entre reactivos dentro de un instrumento. Existen múltiples métodos para calcular este tipo de coeficiente, siendo los más usados: Alfa de Cronbach y el método de división por mitades (Alarcón, 2003).

Método Alfa de Cronbach

El coeficiente alfa de Cronbach puede tomar valores entre 0 y 1, donde: 0 significa confiabilidad nula y 1 representa confiabilidad total. Ya que un modelo de consistencia interna, fundamentado en el promedio de las correlaciones entre los ítems.

Tabla 8

Confiabilidad de la Adaptación de la Escala de Clima Social Escolar de Moos

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.850	70

En la tabla 8, el valor del Alfa de Cronbach es de 0.850, valor que sustenta la alta confiabilidad de la escala de clima social escolar de Moos en cuanto a su consistencia interna

Tabla 9

Confiabilidad de los ítems de la Adaptación de la Escala de Clima Social Escolar de Moos

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido	Ítems	Correlación total de elementos corregidas	Alf de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1	0.296	0.848	47	0.341	0.847
2	0.34	0.847	48	0.197	0.849
3	0.198	0.849	50	0.272	0.848
6	0.467	0.845	51	0.154	0.85
7	0.382	0.846	53	-0.025	0.853
8	0.263	0.848	54	0.403	0.846
10	0.33	0.847	55	0.273	0.848
11	0.258	0.848	56	0.238	0.848
12	0.371	0.846	57	0.392	0.846
14	0.387	0.846	58	0.378	0.846
15	0.042	0.851	60	0.352	0.847
16	0.156	0.85	61	0.43	0.845
17	0.025	0.852	62	-0.109	0.854
19	0.214	0.849	63	0.371	0.847
20	0.34	0.847	64	0.247	0.848
21	0.3	0.847	65	0.147	0.85
22	0.193	0.849	66	0.364	0.846
23	0.362	0.847	67	0.02	0.852
24	0.284	0.848	68	0.358	0.847
25	0.291	0.848	70	0.362	0.846
26	0.123	0.85	72	0.043	0.852
27	0.28	0.848	74	0.201	0.849
30	0.535	0.844	75	0.303	0.847
31	0.427	0.846	77	0.175	0.85
32	-0.015	0.852	78	0.447	0.845
33	0.326	0.847	79	0.049	0.851
34	0.415	0.846	80	-0.081	0.854
35	-0.018	0.852	81	0.26	0.848
36	0.41	0.846	82	0.419	0.846
39	0.297	0.847	83	0.103	0.851
40	0.315	0.847	84	0.224	0.849
41	0.036	0.852	85	0.318	0.847
43	0.414	0.846	87	0.147	0.85
44	0.254	0.848	89	0.452	0.845
46	0.152	0.85	90	0.328	.847

En la tabla 9, se indican los niveles de confiabilidad según el Alfa de Cronbach de cada uno de los componentes que oscilan entre 0.844 y 0.854, y el alfa del Cronbach del test total que es 0.850, un nivel Alto (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

División por dos mitades

Ferreras (2008) sostiene que el procedimiento para el cálculo de la fiabilidad consiste en la construcción de dos formas paralelas del mismo test seleccionando por un lado los elementos que ocupan los lugares pares, y por otro los que ocupan los impares. Dicha fiabilidad se obtiene calculando el coeficiente de correlación de Pearson entre las dos mitades paralelas y corrigiendo posteriormente el coeficiente obtenido a través de la fórmula Spearman-Brown.

Tabla 10

Confiabilidad por dos mitades de Guttman

Estadísticas de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	0.771
		N de elementos	35 ^a
	Parte 2	Valor	0.727
		N de elementos	35 ^b
	N total de elementos		70
	Correlación entre formularios		0.674
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual	0.806	
	Longitud desigual	0.806	
Coeficiente de dos mitades de Guttman		0.804	

En la tabla 10, se puede observar que la escala de clima social escolar de Moos en evaluación de la confiabilidad por el método dos mitades de Guttman reporta coeficientes aceptables con una correlación de 0.804 a nivel general y como para cada uno de los factores (Alpha >0.60), lo que implica una alta confiabilidad por el método.

4.4. Baremos

Las normas percentilares consisten en atribuir a cada posible puntuación directa un valor numérico (en una determinada escala) que detalla sobre la posición que ocupa la puntuación directa (y por tanto la persona que la obtiene) en relación con los que obtienen las personas que integran el grupo normativo donde se bareman las pruebas (Abad, Garrido, Olea, y Ponsoda, 2006).

Para determinar las normas tanto generales como específicas en función de las variables de control se procedió identificar significativas en relación a las variables sexo, edad y grado escolar. En primer lugar, se procedió con la prueba de Kolmogorov-Smirnov que determina si la muestra sigue una distribución normal o no normal, para analizar las diferencias entre las variables de control edad, sexo y grado escolar.

4.4.1 Prueba de normalidad de la prueba de clima social escolar

Tabla 11

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la muestra a nivel general y áreas de la Escala de Clima Social Escolar de Moos.

ÁREA	Estadístico	gl	Sig.
IMPLICACIÓN	0.063	1384	.000 **
AFILIACIÓN	0.053	1384	.000 **
AYUDA	0.05	1384	.000 **
TAREA	0.09	1384	.000 **
COMPETITIVIDAD	0.095	1384	.000 **
ORGANIZACIÓN	0.052	1384	.000 **
CALIDAD	0.068	1384	.000 **
CONTROL	0.096	1384	.000 **
INNOVACIÓN	0.111	1384	.000 **
CLIMA SOCIAL ESCOLAR	0.032	1384	.002 *

*Significativo ($p < 0.05$)

**Significativo ($p < 0.01$)

En la tabla 11, se analizó el reparto de los datos y se halló que en la totalidad las áreas incluyendo el total, los datos se reparten de forma no normal

($p < 0.05$), por lo tanto, se justifica la utilización de estadísticos no paramétricos para analizar las diferencias entre las variables de control edad, sexo y grado escolar.

4.4.1. Análisis de las variables sociodemográficas

Para identificar si existen diferencias significativas según sexo se empleó el estadístico no paramétrico “U” de Mann-Whitney, asimismo para determinar las diferencias significativas según grado escolar y edad se utilizó la “H” de Kruskal-Wallis.

Tabla 12

U de Mann Whitney según sexo de Escala de Clima social escolar y sus áreas

ÁREA	Sexo	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	p
IMPLICACIÓN	Masculino	729	689.52	236574.500	.770
	Femenino	655	695.82		
AFILIACIÓN	Masculino	729	691.63	238115.500	.932
	Femenino	655	693.46		
AYUDA	Masculino	729	693.76	237827.000	.901
	Femenino	655	691.09		
TAREA	Masculino	729	689.96	236898.000	.802
	Femenino	655	695.32		
COMPETITIVIDAD	Masculino	729	695.40	236634.000	.774
	Femenino	655	689.27		
ORGANIZACIÓN	Masculino	729	698.96	234035.000	.525
	Femenino	655	685.31		
CALIDAD	Masculino	729	681.83	230972.000	.293
	Femenino	655	704.37		
CONTROL	Masculino	729	691.72	238179.500	.938
	Femenino	655	693.37		
INNOVACIÓN	Masculino	729	684.58	232975.000	.431
	Femenino	655	701.31		
CLIMA SOCIAL ESCOLAR	Masculino	729	689.25	236378.500	.750
	Femenino	655	696.12		

ns No significativo

* Significativo ($p < .05$)

**Muy significativo ($p < .01$)

En la tabla 12, presenta los resultados del cálculo de la prueba no paramétrica “U” de Mann – Whitney, donde se puede apreciar que no existen diferencias estadísticamente significativas ($U = 236378.500$; $p = .750$) al compararse los valores de significancia (p) con el valor teórico de contraste ($p > 0,005$.)

Tabla 13

H de Kruskal - Wallis según edad de la Escala de Clima social escolar y sus áreas

Variable	Edad	N	Rango promedio	H	p
IMPLICACIÓN	11 a 12 años	573	676.85	13.332	0.001
	13 a 14 años	739	688.5		
	15 a 17 años	72	858.15		
AFILIACIÓN	11 a 12 años	573	662.5	21.226	0
	13 a 14 años	739	696.37		
	15 a 17 años	72	891.56		
AYUDA	11 a 12 años	573	643.58	35.091	0
	13 a 14 años	739	707.32		
	15 a 17 años	72	929.75		
TAREA	11 a 12 años	573	675	1.945	0.378
	13 a 14 años	739	703.85		
	15 a 17 años	72	715.31		
COMPETITIVIDAD	11 a 12 años	573	712.73	2.583	0.275
	13 a 14 años	739	677.28		
	15 a 17 años	72	687.66		
ORGANIZACIÓN	11 a 12 años	573	672.7	5.724	0.057
	13 a 14 años	739	698.54		
	15 a 17 años	72	788.13		
CALIDAD	11 a 12 años	573	690.43	2.627	0.269
	13 a 14 años	739	701		
	15 a 17 años	72	621.67		
CONTROL	11 a 12 años	573	657.44	7.676	0.022
	13 a 14 años	739	716.97		
	15 a 17 años	72	720.33		
INNOVACIÓN	11 a 12 años	573	686.06	0.59	0.745
	13 a 14 años	739	694.57		
	15 a 17 años	72	722.54		
CLIMA SOCIAL ESCOLAR	11 a 12 años	573	656.62	22.223	0
	13 a 14 años	739	701.26		
	15 a 17 años	72	888.1		

En la tabla 13, se observa en los resultados del cálculo de la prueba no paramétrica “H” de Kruskal – Wallis que permite analizar si existen diferencias significativas según las edades (11,12,13,14,15,16,17 años) los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 22.223$; $p = .000$) al compararse los valores de significancia (p) con el valor teórico de contraste ($p < .05$), siendo los estudiantes de 15 a 17 años quienes obtuvieron mayor puntaje, por la cual se elaboraran percentilares según edad.

Tabla 14

H de Kruskal Wallis según grado de estudios de la Escala de Clima Social Escolar y sus áreas

Variable	Grado	N	Rango promedio	H	p
IMPLICACIÓN	1er grado	350	746.11	47.645	.000
	2do grado	187	534.27		
	3er grado	364	652.8		
	4to grado	258	738.76		
	5to grado	225	751.81		
AFILIACIÓN	1er grado	350	681.59	35.573	.000
	2do grado	187	583.15		
	3er grado	364	726.5		
	4to grado	258	647.65		
	5to grado	225	796.78		
AYUDA	1er grado	350	656.45	39.178	.000
	2do grado	187	600.76		
	3er grado	364	744.79		
	4to grado	258	641.45		
	5to grado	225	798.77		
TAREA	1er grado	350	727.81	34.983	.000
	2do grado	187	539.66		
	3er grado	364	686.16		
	4to grado	258	735.48		
	5to grado	225	725.59		
COMPETITIVIDAD	1er grado	350	786.51	46.546	.000
	2do grado	187	612.23		

	3er grado	364	626.5		
	4to grado	258	755.09		
	5to grado	225	647.98		
	1er grado	350	676.39		
	2do grado	187	647.63		
ORGANIZACIÓN	3er grado	364	704.62	10.778	0.29
	4to grado	258	669.89		
	5to grado	225	761.17		
	1er grado	350	711.94		
	2do grado	187	691.76		
CALIDAD	3er grado	364	686.94	1.401	.844
	4to grado	258	690.77		
	5to grado	225	673.87		
	1er grado	350	672.58		
	2do grado	187	626.18		
CONTROL	3er grado	364	745.91	20.871	.000
	4to grado	258	644.47		
	5to grado	225	747.27		
	1er grado	350	676.94		
	2do grado	187	684.15		
INNOVACIÓN	3er grado	364	692.21	1.361	.851
	4to grado	258	703.05		
	5to grado	225	712.01		
	1er grado	350	720.54		
	2do grado	187	515.44		
CLIMA SOCIAL	3er grado	364	692.89	51.882	.000
ESCOLAR	4to grado	258	697.14		
	5to grado	225	790.08		

En la tabla 14, presenta los resultados del cálculo de la prueba no paramétrica “H” de Kruskal – Wallis que permite analizar si existen diferencias significativas según el grado escolar (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto año de secundaria), donde se puede apreciar que existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 = 51.882$; $p = .000$) al compararse los valores de significancia (p) con el valor teórico de contraste ($p < .05$), siendo los estudiantes de 5to grado de secundaria quienes obtuvieron mayor puntaje.

Tabla 15

Normas percentilares general de la Escala del Clima Social Escolar de Moos

Nivel	Pc	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CA	CN	IN	CSE	
Bajo	5	57	17	24	12	10	19	19	6	5	204	
	10	61	20	26	13	11	21	21	7	6	211	
	15	64	21	28	14	12	22	22	8	7	216	
	20	67	22	28	15	12	23	22	8	7	220	
	25	69	23	30	15	13	24	23	9	7	224	
	30	71	24	30	16	13	25	24	9	8	227	
	35	73	25	31	17	14	25	24	9	8	230	
	40	75	26	32	17	14	26	25	9	8	234	
	45	76	26	32	18	14	26	25	10	8	237	
Promedio	50	78	27	33	18	15	27	26	10	9	240	
	55	79	28	34	18	15	27	26	10	9	243	
	60	80	28	34	19	16	28	27	11	9	248	
	65	82	29	35	19	16	29	27	11	9	250	
	70	83	29	36	20	16	29	28	11	10	253	
	75	85	30	37	20	16	30	29	12	10	256	
	80	86	32	38	21	17	31	29	12	10	261	
	85	88	33	39	21	18	32	30	12	11	265	
	90	91	34	40	22	18	33	31	13	11	269	
Alto	95	95	36	42	23	19	34	32	13	12	279	
	Media		76.6	26.7	33.04	17.7	14.6	26.9	25.7	9.99	8.68	240.16
Desviación estándar			11.71	5.8	5.45	3.37	2.76	4.61	4.11	2.24	2.02	23.507

Tabla 16

Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según la de edad de 11 y 12 años

Niveles	Pc	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CA	CN	IN	CSE
Bajo	5	55	17	24	11	10	19	19	6	5	201
	10	59	20	25	13	11	21	20	7	6	208
	15	62	21	27	14	12	22	21	7	6	214
	20	65	22	28	15	12	23	22	8	7	218
	25	68	23	29	15	13	24	23	8	7	222
	30	70	24	30	16	13	24	24	9	8	224
	35	72	24	30	16	14	25	24	9	8	228
Promedio	40	73	25	31	17	14	25	25	9	8	232
	45	76	26	32	17	15	26	25	10	8	235
	50	77	27	32	18	15	27	26	10	9	238
	55	79	27	33	18	15	27	26	10	9	241
	60	80	28	34	19	16	28	27	10	9	245
	65	81	28	34	19	16	28	27	11	9	248
	70	83	29	35	20	16	29	28	11	10	252
Alto	75	85	30	36	20	17	30	29	11	10	254
	80	87	31	37	21	17	31	29	12	10	257
	85	89	32	38	21	18	32	30	12	11	262
	90	92	33	39	22	18	33	31	13	11	268
	95	96	35	42	23	20	34	33	13	12	278
Media		76.06	26.3	32.4	17.56	14.8	26.6	25.76	9.79	8.63	238
Desviación estándar		12.5	5.44	5.49	3.54	2.84	4.81	4.306	2.29	2.06	23.74

Tabla 17

Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según la de edad de 13 y 14 años

Niveles	Pc	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CA	CN	IN	CSE
Bajo	5	55	17	24	11	10	19	19	6	5	201
	10	59	20	25	13	11	21	20	7	6	208
	15	62	21	27	14	12	22	21	7	6	214
	20	65	22	28	15	12	23	22	8	7	218
	25	68	23	29	15	13	24	23	8	7	222
	30	70	24	30	16	13	24	24	9	8	224
	35	72	24	30	16	14	25	24	9	8	228
Promedio	40	73	25	31	17	14	25	25	9	8	232
	45	76	26	32	17	15	26	25	10	8	235
	50	77	27	32	18	15	27	26	10	9	238
	55	79	27	33	18	15	27	26	10	9	241
	60	80	28	34	19	16	28	27	10	9	245
	65	81	28	34	19	16	28	27	11	9	248
	70	83	29	35	20	16	29	28	11	10	252
Alto	75	85	30	36	20	17	30	29	11	10	254
	80	87	31	37	21	17	31	29	12	10	257
	85	89	32	38	21	18	32	30	12	11	262
	90	92	33	39	22	18	33	31	13	11	268
	95	96	35	42	23	20	34	33	13	12	278
Media		76.06	26.4	32.41	17.56	14.8	26.6	25.7	9.79	8.63	238
Desviación estándar		12.53	5.44	5.49	3.54	2.84	4.81	4.3	2.29	2.07	23.7

Tabla 18

Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según la de edad de 15 a 17 años

Niveles	Pc	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CA	CN	IN	CSE	
Bajo	5	60	22	28	13	11	21	18	7	6	212	
	10	70	22	29	14	12	22	20	8	7	223	
	15	74	24	31	15	13	23	21	8	7	232	
	20	76	25	32	16	13	24	22	9	7	235	
	25	77	26	33	16	13	25	22	9	8	237	
	30	78	27	34	17	14	26	23	9	8	242	
	35	79	28	35	17	14	27	23	9	8	245	
Promedio	40	79	29	36	17	14	27	24	9	8	248	
	45	81	29	36	18	14	28	25	10	9	251	
	50	82	30	37	18	15	29	25	10	9	252	
	55	83	30	38	19	15	29	26	10	9	254	
	60	84	31	38	19	15	29	26	11	9	257	
	65	85	32	38	20	15	30	26	11	9	260	
	70	86	33	39	20	16	30	27	11	10	263	
Alto	75	87	33	39	20	16	31	28	12	10	265	
	80	87	34	39	20	16	31	28	12	10	266	
	85	89	34	40	21	17	32	29	12	11	268	
	90	90	34	42	21	18	33	30	13	11	271	
	95	94	36	44	21	18	34	31	13	11	286	
	Media		80.61	29.47	36.06	17.9	14.72	27.94	25.01	10.22	8.82	250.76
	Desviación estándar		9.754	4.663	4.657	2.686	2.138	3.921	3.766	1.995	1.664	19.668

Tabla 19

Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según el 1er grado de secundaria

Niveles	Pc	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CA	CN	IN	CSE
Bajo	5	56	17	23	11	10	18	19	6	5	202
	10	61	20	25	13	11	20	20	7	6	210
	15	65	21	26	14	12	22	21	8	6	217
	20	68	22	28	15	13	23	22	8	7	222
	25	70	23	28	16	14	24	23	9	7	226
	30	72	24	30	16	14	24	24	9	8	230
	35	74	25	30	17	14	25	24	9	8	232
Promedio	40	76	25	31	17	15	25	25	9	8	236
	45	78	26	32	18	15	26	26	10	8	239
	50	79	27	33	18	16	27	26	10	9	242
	55	80	27	33	19	16	27	27	10	9	246
	60	82	28	34	19	16	28	27	11	9	248
	65	83	29	35	19	16	29	28	11	9	251
	70	85	29	36	20	17	30	28	11	10	254
Alto	75	87	30	37	21	17	30	29	11	10	256
	80	89	31	38	21	18	31	30	12	10	262
	85	92	32	38	22	18	32	30	12	11	267
	90	93	33	40	23	19	33	31	13	11	272
	95	97	36	42	24	20	34	33	14	12	280
Media		78.1	26.6	32.6	18	15.3	26.6	26	9.87	8.5	241.6
Desviación estándar		12.6	5.63	5.89	3.62	2.88	5.12	4.42	2.33	2.08	24.0

Tabla 20

Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según el 2do grado de secundaria

Niveles	Pc	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CA	CN	IN	CSE
Bajo	5	54	16	23	12	10	20	19	6	5	201
	10	58	19	26	12	11	21	21	7	6	208
	15	60	20	27	13	11	22	21	7	7	211
	20	62	21	28	14	12	23	22	8	7	215
	25	65	22	29	14	12	24	23	8	7	216
	30	66	23	30	15	13	24	24	8	8	218
	35	68	24	30	15	13	25	24	9	8	221
Promedio	40	69	24	31	16	13	25	25	9	8	223
	45	71	25	31	16	14	26	25	9	8	224
	50	72	25	32	16	14	26	26	9	9	228
	55	74	26	33	17	15	27	26	10	9	231
	60	75	26	33	17	15	27	27	10	9	234
	65	77	27	34	18	15	28	27	11	9	237
	70	79	28	34	18	16	28	28	11	10	239
Alto	75	81	29	35	19	16	30	29	11	10	243
	80	82	29	36	19	16	30	29	12	10	250
	85	84	30	36	20	17	31	30	12	11	253
	90	86	32	37	20	17	32	31	12	11	260
	95	89	34	39	22	19	34	33	13	12	265
Media		72.2	25.3	31.8	16.5	14.1	26.5	25.8	9.61	8.64	230.6
Desviación estándar		11	5.08	4.61	3.08	2.65	4.16	4.21	2.24	2.04	21.0

Tabla 21

Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según el 3er grado de secundaria

Niveles	Pc	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CA	CN	IN	CSE
Bajo	5	58	16	25	12	10	20	20	7	5	202
	10	61	20	27	13	11	22	21	8	6	213
	15	63	21	28	14	12	23	22	8	7	216
	20	66	22	30	15	12	24	23	9	7	219
	25	69	23	30	16	13	24	24	9	7	223
	30	71	24	31	16	13	25	24	9	8	227
	35	73	25	32	17	13	25	24	10	8	230
Promedio	40	74	26	32	17	14	26	25	10	8	233
	45	75	27	33	18	14	26	25	10	8	236
	50	77	27	34	18	14	27	26	10	9	240
	55	78	28	34	18	15	28	26	11	9	244
	60	79	29	35	19	15	28	27	11	9	248
	65	80	29	36	19	15	29	27	11	9	251
	70	82	30	36	20	16	29	28	11	10	253
Alto	75	83	31	37	20	16	30	28	12	10	257
	80	84	32	38	20	16	31	29	12	10	261
	85	86	33	39	21	17	31	30	12	11	265
	90	89	35	40	21	17	33	30	13	11	269
	95	92	37	42	22	18	34	32	14	12	279
Media		75.5	27.3	33.78	17.6	14.2	27.1	25.7	10.3	8.69	240.1
Desviación estándar		11	6.1	5.07	3.13	2.61	4.2	3.71	2.1	1.98	23.7

Tabla 22

Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según el 4to grado de secundaria

Niveles	Pc	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CA	CN	IN	CSE
Bajo	5	57	16	22	12	10	19	18	6	5	204
	10	62	19	24	13	11	20	20	7	6	210
	15	66	20	26	14	12	22	21	7	7	216
	20	68	21	28	15	13	22	22	8	7	221
	25	70	23	29	16	13	23	23	8	7	224
	30	72	23	30	16	14	24	24	9	8	227
	35	74	24	30	17	14	25	24	9	8	232
Promedio	40	76	25	31	17	14	26	25	9	8	236
	45	78	26	32	18	15	26	25	9	9	238
	50	79	26	33	18	15	27	26	10	9	240
	55	80	27	33	19	16	27	26	10	9	243
	60	81	27	34	19	16	28	27	10	9	248
	65	83	28	34	19	16	28	27	11	9	251
	70	84	29	35	20	17	29	28	11	10	253
Alto	75	87	30	36	21	17	30	29	11	10	255
	80	89	31	37	21	18	31	29	12	10	259
	85	91	32	38	22	18	32	30	12	11	264
	90	93	33	40	23	19	33	31	13	11	270
	95	98	36	42	24	20	35	33	13	12	277
Media		78.1	26.1	32.3	18.1	15.1	26.6	25.8	9.72	8.71	240.5
Desviación estándar		11.9	5.56	5.89	3.56	2.93	4.96	4.43	2.32	2.06	22.6

Tabla 23

Normas percentilares de la Escala del Clima Social Escolar, según el 5to grado de secundaria

Niveles	Pc	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CA	CN	IN	CSE
Bajo	5	60	18	26	12	11	20	19	7	6	210
	10	63	21	28	14	11	22	21	8	6	216
	15	67	22	29	14	12	23	22	8	7	221
	20	70	23	30	15	12	24	23	8	7	226
	25	73	25	31	16	13	25	24	9	7	229
	30	75	25	32	17	13	25	24	9	8	234
	35	76	27	32	17	14	26	24	10	8	237
Promedio	40	77	27	33	18	14	27	25	10	8	240
	45	79	28	34	18	14	27	25	10	9	244
	50	79	29	35	18	15	28	25	10	9	248
	55	80	29	35	19	15	28	26	10	9	250
	60	82	30	36	19	15	29	26	11	9	253
	65	83	30	37	19	16	30	27	11	9	255
	70	84	31	37	20	16	30	27	12	10	260
Alto	75	85	32	38	20	16	31	28	12	10	262
	80	86	33	39	21	16	31	29	12	10	265
	85	88	34	40	21	17	32	30	12	11	268
	90	90	35	40	21	17	33	30	13	11	274
	95	93	39	43	22	18	34	32	14	12	283
Media		78.1	28.3	34.5	17.9	14.4	27.7	25.6	10.3	8.81	245.5
Desviación estándar		10.6	6.06	5.05	3.15	2.42	4.32	3.8	2.17	1.95	23.05

CAPÍTULO V
DISCUSIÓN CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

La escala de Clima Social Escolar – CES se transforma en un instrumento de relevancia para los y las profesionales interesados(as) en investigar este objeto de estudio al interior de los espacios educativos; su pertinencia está más que abalada desde lo social y disciplinar. Es importante mencionar que el clima social escolar se refiere al ambiente social que se vive en un escenario educativo, cuya calidad depende de las características de las relaciones entre los agentes educativos, las formas específicas de la institución y el contexto socioeconómico y político donde se inserta. Arón y Milicic (1999) Los resultados encontrados en la presente investigación evidencian que la escala tiene un alto nivel de significación estadística a nivel de la validez y confiabilidad, por lo tanto, queda constatado su capacidad para medir el Clima Social Escolar en estudiantes de 1ro a 5to de secundaria en una institución educativa de Lurín. A continuación, se discuten los principales hallazgos del estudio:

El presente instrumento tiene un apropiado nivel de validez de contenido. Al aplicarse el coeficiente V de Aiken para analizar la validez de contenido se halló coeficientes iguales o mayores a 0.80 (criterio establecido por Ecurra, cuando se trabaja con 10 jueces, con $p < .05$), no discriminando ningún ítem. Al ejecutarse la prueba binomial, se encontró resultados menores a 0.05, por lo tanto, existe concordancia entre los expertos. Tomando en consideración dichos resultados se concluye que el CES denota una apropiada validez de contenido. Estos resultados coinciden con los resultados por Rivera y Usta (2018) quienes en una muestra de 80 estudiantes de la I.E. Dolores Garrido de González en Colombia, halló que sus resultados una adecuada validez de contenido. Asimismo, guardan relación con los encontrados por Chambí y De la Cruz (2017), quienes, en una población de 1066 alumnos de 11 hasta los 17 años de ambos sexos en Arequipa, hallaron una apropiada validez de contenido, refiriendo con las indicaciones del juicio de expertos, el cual no se depuró ítems, realizando además correcciones según los aportes de los jueces. Para Gualberto y Sierra (1997) dan representatividad a los ítems que lo componen al respecto a la totalidad del campo o rasgo objeto de evaluación y de la importancia del

contenido de la escala. Un test tendrá validez de contenido si el conjunto de preguntas en él incluido constituye una muestra suficientemente extensa y representativa del rasgo al que se hace referencia. Por otro lado, es el grado en que un instrumento representa el universo de reactivos del cual se extrajo y es útil sobre todo para evaluar la utilidad de las pruebas que muestrean un área de conocimiento en particular.

Los resultados del análisis factorial o validez de constructo de la aplicación a la población de 1384 alumnos arrojaron cuatro dimensiones explicando el 31.03% de la varianza total. Tomando en cuenta dicho resultado, se eliminaron aquellos ítems (4, 5, 9, 13, 18, 28, 29, 37, 38, 42, 45, 49, 52, 59, 69, 71, 73, 76, 86, 88) con cargas dobles (relacionados con más de un factor) y con cargas factoriales inferiores a 0.20, en las comunalidades; quedando la prueba constituida por 70 ítems. Según la revisión del contenido de los reactivos que conformaron las nueve áreas, éstos se denominaron de la siguiente manera: el área uno fue llamado Implicación, ya que, los reactivos que se agruparon en el mismo coincidieron en su totalidad con la definición teórica de la variable Implicación. La segunda área se denominó Afiliación, ya que los ítems cargados en él corresponden teóricamente a la variable Afiliación. La tercera área se denominó Ayuda, ya que los ítems cargados en él corresponden teóricamente a la variable Ayuda. La cuarta área se denominó Tarea, ya que los ítems cargados en él corresponden teóricamente a la variable Tarea. La quinta área se denominó Competitividad ya que los ítems cargados en el corresponden teóricamente a la variable Competitividad. La sexta área se denominó Organización, ya que, los reactivos que se agruparon en el mismo coincidieron en su totalidad con la definición teórica de la variable Organización. La séptima área se denominó Calidad ya que los ítems cargados en el corresponden teóricamente a la variable Calidad. La octava área se denominó Control ya que los ítems cargados en el corresponden teóricamente a la variable Control. Y la última área denominada innovación todos los ítems de esta área hacen referencia colabora y planea las actividades escolares y la variación y cambios que inserta el docente con nuevos métodos y estímulos a la creatividad del alumno (Moos, 1979). En los resultados de Chambi y de la Cruz (2017) su hallazgo es de nueve componentes donde no se encontraron diferencias significativas en afiliación, ayuda y organización, es

decir que, con el uso de los baremos originales o baremos estandarizados, la población tiende a percibir el clima social escolar de nivel medio a nivel bajo.

El hallazgo de Gamarra (2017) es parecido ya que en una muestra de 1284 estudiantes de 3ro a 5to de secundaria de ambos sexos, halló que en la validez de constructo se extrajeron dos factores que explicaron el 45.68% de la varianza total. Asimismo, se asemejan a los encontrados por Farro (2014) quien, en una muestra de 800 alumnos de dos Instituciones Educativas en Chiclayo, encontró en la validez de constructo que en la dimensión de Relaciones va de un coeficiente de .411 a .590, en la dimensión Autorrealización .303 a .395, así también en la dimensión de Estabilidad .485 a .633 y Finalmente en la dimensión de Cambio .407 a .470. Para Alarcón (2013) es el grado en el cual un instrumento es una medida de una construcción teórica en particular, es decir, se refiere a la extensión en la cual los puntajes de un test son un indicador válido de un constructo en particular.

Los resultados muestran que posee un adecuado nivel de confiabilidad por consistencia interna en estudiantes del distrito de Lurín. El instrumento adaptado presenta una confiabilidad por consistencia interna significativa, ya que tiene un alfa de Cronbach total de 0.850 y una correlación de 0.804 entre ambas mitades, lo que implica una adecuada confiabilidad por consistencia interna. Estos resultados coinciden con los encontrados por Farro (2014), quien encontró un nivel de confiabilidad de 0,784. Asimismo, Dionicio (2016) encontró que la confiabilidad estaba en un nivel de 0,87. Por otro lado, Alcántara (2016) obtuvo una puntuación de 0,756. Es por ello que Nunnally y Bernstein (1995) señalan que la consistencia interna describe estimaciones de confiabilidad basadas en la correlación promedio entre reactivos dentro de una prueba. Según Díaz (1993, citado por Ferreras, 2008) sostiene que el procedimiento de la división en dos mitades para el cálculo de la fiabilidad consiste en la construcción de dos formas paralelas del mismo test seleccionando por un lado los elementos que ocupan los lugares pares, y por otro los que ocupan los lugares impares. Dicha fiabilidad se obtiene calculando el coeficiente de correlación de Pearson entre las dos mitades paralelas y corrigiendo posteriormente el coeficiente obtenido a través de la fórmula Spearman-Brown.

Finalmente se procedió con el procedimiento de baremación, para ello se analizó si existen diferencias significativas, a nivel del puntaje, según variables sexo, edad y grado. Los resultados encontrados justificaron la realización de baremos por edad y de grado, además de un baremo general. Estos resultados coinciden con los encontrados por Gamarra (2017) quien elaboró normas percentilares según variables de control sexo, edad y grado escolar, hallando diferencias significativas en todas las variables ($p < 0.05$). Por otro lado, se asemejan a los encontrados por Alcántara (2016) quien obtuvo normas percentiles solo para la puntuación global en la escala. De igual manera Dionicio (2016), obtuvo baremos generales ya no se encontró diferencias significativas entre hombres y mujeres y se prosiguió a hallar los puntajes T y percentiles, según los baremos del manual original del instrumento. Finalmente, Farro (2014) elaboró el baremo general ya que no encontró diferencias significativas ($p < .05$) en sus variables sociodemográficas. Todavía hay muchas posibles aplicaciones de esta prueba, queda a la creatividad e innovación de los investigadores los posibles usos y relaciones que le puedan dar, que permitan ir ampliando el campo de conocimiento en las universidades y mejorar así los estilos de afrontamiento al estrés académico. La información que suministra este tipo de instrumento da cuenta de la percepción que tienen los y las estudiantes frente a su relación con sus maestros - maestras y pares circunscrita a un buen número de situaciones que ocurren en la cotidianidad de la vida escolar.

5.2. Conclusiones

Luego de finalizar el desarrollo de investigación, de evaluar el Clima Social Escolar a los alumnos de 1° a 5° grado de nivel de secundaria de una Institución Educativa Nacional del distrito de Lurín, hemos podido determinar en base a los objetivos planteados y los resultados encontrados, las siguientes conclusiones:

- La Escala de Clima Social Escolar de Moos obtuvo una puntuación V de Aiken superior a 0,80 y una $p < 0.05$ en la prueba binomial, por lo tanto, posee un adecuado nivel de validez de contenido.
- El análisis factorial de la Escala de Clima Social de Moos, arrojó que

9 áreas independientes explicando el 31.03% de la varianza total, por lo tanto, se confirma que la prueba posee validez de constructo.

- La prueba revela una confiabilidad por consistencia interna significativa, ya que los niveles del Alfa de Cronbach del test total son de 0,850.
- La prueba muestra un adecuado nivel de confiabilidad por el método de división por mitades, ya que se alcanzó una correlación de 0.804 entre ambas mitades.
- Los resultados revelan las variables edad y grado escolar si establecen diferencias significativas ($p < .05$) a nivel del puntaje de la Escala de Clima Social Escolar de Moos.
- Finalmente, se elaboraron las normas percentilares de la Adaptación de la Escala de Clima Social Escolar de Moos en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Nacional del Distrito de Lurín.

5.3. Recomendaciones

Luego de concluir con la adaptación CES debe de evaluarse el clima social escolar la aplicación de la escala en los alumnos de primer a quinto año de nivel secundaria, se recomienda:

- Para investigaciones futuras se sugiere realizar el estudio en población más extensa para comparar los resultados con la validez y confiabilidad del instrumento.
- Desarrollar y ejecutar programas de intervención para el reforzamiento al mejoramiento de dichas conductas manifestadas dentro del aula de clase y así prevenimos los actos de violencia como el Bullying en alumno-alumno y profesor-alumno.
- Promover la investigación y adaptaciones de diferentes pruebas psicológicas ya que en nuestro País no trabajamos con pruebas adaptadas a nuestro medio por ende los resultados obtenidos no son tan confiables.

REFERENCIAS

- Abad, F., Garrido, J., Olea, J. y Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la psicometría. Teoría Clásica de los Test y Teoría de la Respuesta al Ítem*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alarcón, R. (2013). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Editorial Universitaria.
- Alcántara, Y. (2016). *Propiedades Psicométricas de la Escala del Clima Social Escolar en Estudiantes del Nivel Secundario del Distrito de Cascas* (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Aliaga, J. (2006). *La inteligencia, la personalidad y la actitud hacia las matemáticas y el rendimiento en matemáticas de los estudiantes del quinto año de secundaria* (Tesis de maestría). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Almonacid, D. (2018). *Percepción de alumnos respecto a la Convivencia Escolar en Escuelas Rurales y Urbanas: una descripción de la realidad evidenciada en tres instituciones educativas de la comuna de Puerto Montt* (Tesis de pregrado). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Alonso, P. (2008). La percepción del clima del aula después de un cambio en la evaluación en el alumnado de psicopedagogía. *REOP*, 19(1), 23-33.
- Alonso, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389 – 402.
- Arana, L. (2018). *Clima social escolar en estudiantes de 1° y 2° de secundaria del colegio Fe y Alegría N°20 del distrito de Santiago en la región Cusco* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/3060>
- Arévalo, E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes secundarios del colegio Claretiano de Trujillo* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

- Aron, A., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación – Escala de Clima Social Escolar, ESCLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Bardales, Z. y Salinas, H. (2017). *Clima social de aula y capacidad de afrontamiento de estudiantes de opción ocupacional técnico productivo* (Tesis de maestría). Universidad Católica De Trujillo Benedicto XVI, Trujillo, Perú.
- Barrantes, P., & Tejedo, C. (2006). *Relación entre el clima social escolar y el asertividad en alumnos del cuarto y quinto grados de secundaria de la Institución Educativa Nacional Gustavo Ries de la ciudad de Trujillo* (Tesis de pregrado). Universidad Antenor Orrego, Trujillo, Perú.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista Educación*, 339, 293 – 315.
- Briones, G. (2015). *El clima escolar y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de educación general básica superior del colegio fiscal provincia de Bolívar de la ciudad de Guayaquil* (Tesis de pregrado). Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.
- Campos, M. (2020). Clima escolar y libertad de expresión en adolescentes. *Ajayu*, 18(1), 214-243.
- Carrasco, A. (2018). *Clima social escolar y adaptación de conducta en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo* (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán, Pimentel, Perú.
- Cárcamo, R. (2019). *Clima escolar en los estudiantes de segundo y tercer año de secundaria de una Institución educativa pública en Cañete* (Tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso De la Vega, Lima, Perú.
- Casalino, F. y Ortiz, R. (2017). *Bienestar psicológico y clima social escolar en alumnos de 1er y 2do grado de nivel secundaria de una Institución Educativa Nacional –*

- Trujillo (Tesis de pregrado). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.
- Casullo, G. (2014). *Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación* (Tesis de pregrado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Casullo, M. (2010). *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cerda, R., Pérez, G., Flipe, F., Casas, S. y Del Rey, J. (2019). Comunicación con los padres, malestar psicológico y actitud hacia la autoridad en adolescentes mexicanos: su influencia en la victimización escolar. *Estudios sobre educación*, 36, 113-134. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobreeduccion/article/view/33153/30229>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Arenal, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155.
- Chambi, A. y De la Cruz, M. (2017). *Estandarización de la escala del clima social escolar en I.E. del Cercado de Arequipa* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional De San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última década*. 10(15), 11-52.
- Cuenca, M. (2015). *Clima social escolar en estudiantes de séptimo de educación general básica* (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Cruz, L. (2015). *Clima social escolar y procrastinación en adolescentes de una institución educativa* (Tesis de pregrado). Chiclayo, Perú.
- Dionicio, L. (2016). *Propiedades psicométricas de la escala de Clima Social Escolar*

- (CES) en estudiantes de secundaria del distrito de Víctor Larco Herrera (Tesis de pregrado). Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú.
- Dittborn, C. y Sierralta, E. (2011). *Estudio de caso: Percepción del Clima Social Escolar y su Incidencia en la decisión de abandono de estudios en Educación Básica* (Tesis de pregrado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- D'Angelo, L. y Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Munda Diseño.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima Familiar, Clima Escolar y Satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- Farro, K. (2014). *Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Social Escolar, en adolescentes del nivel secundario del distrito de Saltur* (Tesis de pregrado). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Fisher, D. (1995). The study of learning environment. 6, 48-55.
- Gamarra, E. (2017). *Propiedades psicométricas del cuestionario clima social del centro escolar en adolescentes de instituciones educativas de Lima Sur* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Perú, Lima, Perú.
- Giraldo, L. y Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 31(1), 23-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/283/28331106.pdf>
- Gómez, L. (2010). *Clima escolar social y autoconcepto en alumnos de educación secundaria de Lima* (Tesis de pregrado). Recuperado de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2565>

- Gualberto, P. y Sierra, J. (1997). El Clima en la organización escolar. *Educación y Gestión*, 4(18), 39-39.
- Guerra, C., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del cuestionario del clima social del centro escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, 23(1), 140-145. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3862>
- Guerrero, K. (2017). *Clima social escolar y procrastinación en estudiantes del 1er y 2do año de secundaria de una institución educativa de acción conjunta del distrito de Florencia de Mora – Trujillo* (Tesis de maestría). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.
- Gutiérrez, M. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *REOP*, 13(3), 339-355.
- Hernández, F. y Sancho J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Barcelona, España: ParDós.
- Hernández, G. (2015). *Clima social familiar y rendimiento académico en el colegio adventista libertad de Bucaramanga, Colombia* (Tesis de pregrado). Universidad de Montemorelos, Bucaramanga, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, México: McGraw–Hill.
- Herrera, K., Rico, R. y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenario*, 12(2), 7-18. Recuperado de https://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/escenarios/volumen-12-no-2/articulo01.pdf
- Hidalgo, D. y Ramírez, K. (2013). *Tipos de violencia escolar en alumnas y alumnos de séptimo años básico según género* (Tesis de maestría). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Instituto Nacional de Estadística e Investigación (INEI), (2016). *Más del 40 % de las niñas y niños fueron víctimas de violencia física o psicológicas en los últimos 12 meses.* Portal del INEI. Recuperado de <https://www1.inei.gob.pe/prensa/noticias/mas-del-40-de-las-ninas-y-ninos-fueron-victimas-de-violencia-fisica-o-psicologica-en-los-ultimos-12-meses-9191/>

Jiménez, T. y Lehalle, H. (2012). La violencia Escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77-89.

Kline, P. (1986). *A Handbook of Test Construction*. New York, Estados Unidos: Methuen.

Kemper, S. (2000). *Influencia de la práctica religiosa (Activa – No Activa) y del género de la familia sobre el Clima Social Familiar.* Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/zavala_g_g/cap2.htm

Lafout, E. (1999). *La convivencia como criterio de enseñanza en los colegios*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.

López, M., Efstathios, S., Herrera, M. y Apolo, D. (2018). Clima escolar y desempeño docente: Un caso de éxito. Aproximaciones a escuelas públicas de la provincia de Carchi-Ecuador. *Revista Espacios*, 39(5), 1-13.

López, V., Bilbao, A., Ascorra, P., Moya, I. y Morales, M. (2014). Escala sobre el clima escolar adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n3/v13n3a25.pdf>

López, V. (2015). Convivencia Escolar. *Apuntes: Educación y desarrollo*, 1(4), 1-18.

Mazariegos, G. (2015). Clima escolar: estudio comparativo entre escuelas secundarias públicas y privadas. *School Climate*, 1(1), 1-13.

- Merino, G. (2015). *Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Ica 2015* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/autonomadeica/151>
- Ministerio de Educación (MINEDU) (2018). *Percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2247>
- Milicic, N., y Arón, A. (2011). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psykhé*, 9(2).
- Molina, N., y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219.
- Moncada, R. (2017). *Clima Social Escolar en estudiantes del VI ciclo de una Institución Educativa Privada del distrito San Martín de Porres* (Tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso De la Vega, Lima, Perú.
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C. Nova, C. y Bravo, I. (2011). Clima Social Escolar en el aula y vínculo profesor – alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84.
- Moos, R. y Trickett, E. (1974). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES).
- Moos, R., Moos, B. y Trickett, E. (1987). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Madrid, España: TEA.
- Moos, R. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey Bass.

Moos, R. y Trickett, E. (1985). *Escala del clima social escolar*. Madrid, España: TEA.

Mozombite, S. (2018). *Clima del aula y logros de aprendizaje en niñas y niños de segundo de primaria de la I.E. 601557 Santa Rosa de Lima de la ciudad de Iquitos* (Tesis de maestría). Universidad Señor de Sipán, Lambayeque, Perú.

Murray, T., Charles, M. y Greenberg, D. (2001). A child's Relationship with teachers and Bonds with school an investigation of patterns and correlates in Middle childhood. *Journal of School Psychology, 38*, 423-445.

Nunnally, J. (1991). *Teoría Psicométrica*. México, México: Trillas.

Nunnally, J. y Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica* (3ª ed). México, México: McGrawHill.

Orbegoso, J. y Morocho, E. (2016). *Estilos parentales y clima social escolar en estudiantes de una institución educativa secundaria estatal de Chiclayo* (Tesis de pregrado). Universidad Cesar Vallejo, Chiclayo, Perú.

Orellana, E. y Segovia, Y. (2014). *Evaluación del clima social escolar mediante semilleros de convivencia de los octavos de educación general básica* (Tesis de pregrado). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). *La violencia y el acoso escolar son un problema mundial*. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco>

Ortiz, M., Prado, V. y Ramírez, M. (2014). Clima social escolar: discusión desde la adaptación y validación del CES (Escala de Clima Social Escolar). *Opción, 30*(73), 88-100.

Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación, 51*(2009), 67-85.

- Pachas, Y. (2018). *Clima escolar y rendimiento académico en el área de Ciencias Sociales en estudiantes del 1° de Secundaria de la I.E. Manuel Gonzales Prada, Huaycán* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Paiva, F. (2014). *Clima social escolar y rendimiento escolar: escenarios vinculados en la educación* (Tesis de pregrado). Universidad del Bio Bio, Ciudad de Chillan, Chile.
- Pérez, J. (2018). *Clima social escolar y conductas disruptivas en estudiantes de una institución educativa de José Leonardo Ortiz* (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán, Pimentel, Perú.
- Pingo, B. (2015). *Clima social escolar y adaptación de conducta en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Trujillo* (Tesis de pregrado). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.
- Ponferrada, M. y Carrasco, S. (2008). Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria. *ICEV*, 4(1), 1-21.
- Prado, V., Ramírez, M. y Ortiz, M. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES). *REOP*, 10(2), 1-13.
- Povedano, A., Hendry, L., Ramos, M. y Varela, R. (2011). Victimización Escolar: Clima Familiar, Autoestima y Satisfacción con la Vida desde una Perspectiva de Género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5 – 12.
- Quintana, M. (2019). *Relación entre clima social familiar y acoso escolar en las estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E. Magdalena Seminario de Llirod* (Tesis de pregrado). Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Piura, Perú.
- Requena, E. (2017). *Clima social familiar y clima escolar en estudiantes de nivel secundario de la Institución educativa emblemática Pedro e. Paulet, Huacho-2015* (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo Trujillo, Trujillo, Perú.

- Rivera, E. y Usta, W. (2018). *Clima Social Escolar en estudiantes en la Institución Educativa Dolores Garrido de Gonzales* (Tesis de maestría). Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Córdoba, Colombia.
- Rodríguez, J. y Ruiz, J. (2019). El clima social en centros educativos: percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 231-250.
- Rodríguez, N. (2004). El Clima Escolar. *Revista Digital Investigación y Educación*, 7(3), 1696-7208.
- Rodríguez, M. (2004). *La Teoría del Aprendizaje Significativo. Centro de Educación a Distancia*. Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/Papers/cmc2004-290.pdf>
- Roeser, R., y Eccles, J. (2014). Schooling and the Mental Health of Children and Adolescents in the United States. *Handbook of Developmental Psychology*, 163-184.
- Roeser, R., Quihuis, G. y Eccles, T. (1998). Assessing motivation patterns in the middle school classroom: Relation to academic helplessness, academic mastery, and mental health. *American Educational Research Association*
- Ruvalca, N. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conducta prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 77-90.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 41, 153-178.
- Serquén, V. y Gil, M. (2016). Procanistación y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán. Chiclayo, Perú.
- Stockard, T. y Mayberry, A. (1992). Control as an impediment to changing the

learning environment.

Távora, P. (2016). *Clima social escolar y actitudes sexuales en estudiantes de una institución educativa* (Tesis de pregrado). Universidad Señor de Sipán, Pimentel, Perú.

Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y El Caribe?* Santillana: España.

Trianes, M., Blanco, M., Morena, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar, *Psicothema*, 18(2), 272-281.

Trianes, R. (2000). La escuela como contexto socializador.

Viñan, G. (2013). *Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos María Eugenia Durán y centro educativo canadiense de la ciudad de Santo Domingo provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas en el año lectivo 2012 – 2013* (Tesis de maestría). Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, Ecuador.

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2017). *Cifras de violencia de niños y niñas a nivel en Europa*. Recuperado de: https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_Key_findings_Sp.pdf

Yelow, H. y Weinstein, L. (1997). *La psicología del aula*. México, México: Trillas.

ANEXOS

ESCALA DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR DE MOOS (PRUEBA ORIGINAL)

A continuación, encontrarás oraciones que se refiere a cosas de este colegio: los alumnos, profesores, tareas de la clase, etc. Después de cada oración, debes de decidir por una de las alternativas que se encuentran enumeradas de 1 al 5, marcando con una (X) en el número que más se asemeje a tu respuesta, recuerda que no hay respuesta buena ni mala.

NOTA: cuando se habla de alumnos/profesores, se puede entender también como alumnas/profesoras.

1	2	3	4	5
Totalmente en	En	Ni de acuerdo ni	De acuerdo	Totalmente de

N°	PREGUNTAS	ALTERNATIVAS				
		1	2	3	4	5
1	Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.	1	2	3	4	5
2	En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros.	1	2	3	4	5
3	Este profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos.	1	2	3	4	5
4	Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día.	1	2	3	4	5
5	Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos.	1	2	3	4	5
6	Esta clase está muy bien organizada.	1	2	3	4	5
7	Hay un conjunto claro de normas que los alumnos tienen que deben cumplir.	1	2	3	4	5
8	En esta clase, hay pocas normas que cumplir.	1	2	3	4	5
9	Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas.	1	2	3	4	5
10	Los alumnos de esta clase “están en las nubes”.	1	2	3	4	5
11	Los alumnos de esta clase no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.	1	2	3	4	5
12	El profesor muestra interés personal por los alumnos.	1	2	3	4	5
13	Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase.	1	2	3	4	5
14	Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas	1	2	3	4	5
15	En esta clase, los alumnos casi siempre están callados	1	2	3	4	5
16	En esta clase parece que las normas cambian mucho.	1	2	3	4	5
17	Si un alumno no cumple una norma en la clase, seguro que será castigado.	1	2	3	4	5
18	Aquí los alumnos hacen tareas diferentes cada día.	1	2	3	4	5

19	A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.	1	2	3	4	5
20	En esta clase se hacen muchas amistades.	1	2	3	4	5
21	El profesor parece más un amigo que una autoridad.	1	2	3	4	5
22	A menudo dedicamos más tiempo a discutir cosas que no tienen que ver con las materias relacionadas con la clase.	1	2	3	4	5
23	Algunos alumnos tratan de ser los primeros en responder a las preguntas.	1	2	3	4	5
24	Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando	1	2	3	4	5
25	El profesor explica lo que le ocurrirá al alumno si no cumple las normas de clase	1	2	3	4	5
26	En general, el profesor no es muy estricto.	1	2	3	4	5
27	Normalmente, en esta clase no se emplean nuevos métodos de enseñanza.	1	2	3	4	5
28	En esta clase la mayoría de los alumnos ponen realmente atención a lo que dice el profesor.	1	2	3	4	5
29	Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas.	1	2	3	4	5
30	El profesor se esfuerza mucho por ayudar a los alumnos.	1	2	3	4	5
31	En esta clase se valora el haber hecho una buena cantidad de trabajos.	1	2	3	4	5
32	En esta clase los alumnos no compiten con otros en tareas escolares.	1	2	3	4	5
33	A menudo, en esta clase se genera mucho desorden.	1	2	3	4	5
34	El profesor explica cuáles son las normas de la clase.	1	2	3	4	5
35	Los alumnos pueden tener problemas con el profesor si hablan cuando no deben.	1	2	3	4	5
36	Al profesor le agrada que los alumnos presenten trabajos originales.	1	2	3	4	5
37	Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase.	1	2	3	4	5
38	En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos.	1	2	3	4	5
39	A veces, el profesor avergüenza al alumno por no saber la respuesta correcta.	1	2	3	4	5
40	En esta clase, los alumnos no se esfuerzan mucho.	1	2	3	4	5
41	En esta clase, si entregas tarde los deberes, te bajan la nota.	1	2	3	4	5
42	El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se porten bien.	1	2	3	4	5
43	El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clases.	1	2	3	4	5
44	En esta clase, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas.	1	2	3	4	5
45	Los alumnos tienen poco que decir sobre la forma de emplear el tiempo de clases.	1	2	3	4	5
46	Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose notas.	1	2	3	4	5

47	A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.	1	2	3	4	5
48	El profesor trata a los alumnos como si fuesen niños pequeños.	1	2	3	4	5
49	Generalmente hacemos lo que queremos.	1	2	3	4	5
50	En esta clase no son importantes las notas.	1	2	3	4	5
51	Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto.	1	2	3	4	5
52	Los alumnos entienden mejor, dependiendo del estado de ánimo del profesor durante el día.	1	2	3	4	5
53	Los alumnos pueden tener problemas si no están en su sitio al comenzar la clase.	1	2	3	4	5
54	El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos.	1	2	3	4	5
55	A veces, los alumnos muestran a sus compañeros algunos trabajos que han realizado hecho en clase.	1	2	3	4	5
56	En esta clase los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse.	1	2	3	4	5
57	Si los alumnos tienen alguna duda, el profesor buscará el tiempo para explicar el tema.	1	2	3	4	5
58	Si un alumno falta a clases un par de días, tiene que ponerse al día.	1	2	3	4	5
59	Aquí, a los alumnos no les importa qué notas reciben otros compañeros.	1	2	3	4	5
60	Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.	1	2	3	4	5
61	Existen normas claras para hacer las tareas en clase.	1	2	3	4	5
62	Aquí, es más difícil que te castiguen que en muchos otros colegios.	1	2	3	4	5
63	Se espera que los alumnos, al realizar sus trabajos, sigan las indicaciones.	1	2	3	4	5
64	En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.	1	2	3	4	5
65	En la clase nos tardamos mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.	1	2	3	4	5
66	El profesor se interesa por saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos.	1	2	3	4	5
67	A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas que no se relacionan con el tema.	1	2	3	4	5
68	Los alumnos tienen que esforzarse mucho para obtener buenas notas.	1	2	3	4	5
69	Esta clase rara vez comienza a su hora.	1	2	3	4	5
70	El profesor explica en las primeras semanas las normas a seguir en esta clase.	1	2	3	4	5
71	El profesor tolera mucho la indisciplina.	1	2	3	4	5
72	Los alumnos pueden elegir donde sentarse en la clase.	1	2	3	4	5

73	A veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa en la clase.	1	2	3	4	5
74	Hay alumnos que no se sienten bien en la clase.	1	2	3	4	5
75	Este profesor no confía en los alumnos.	1	2	3	4	5
76	Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo.	1	2	3	4	5
77	En ocasiones, los alumnos forman grupos para competir en tareas unos con otros.	1	2	3	4	5
78	En esta clase las actividades son planteadas clara y cuidadosamente.	1	2	3	4	5
79	Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas.	1	2	3	4	5
80	El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal.	1	2	3	4	5
81	Los alumnos hacen, casi todos los días, el mismo tipo de tareas.	1	2	3	4	5
82	A los alumnos realmente les agrada esta clase.	1	2	3	4	5
83	Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos.	1	2	3	4	5
84	En esta clase, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.	1	2	3	4	5
85	El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él.	1	2	3	4	5
86	Generalmente, los alumnos aprueban, aunque no se esfuerzen mucho.	1	2	3	4	5
87	Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando.	1	2	3	4	5
88	El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas.	1	2	3	4	5
89	Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir.	1	2	3	4	5
90	En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios trabajos.	1	2	3	4	5

ESCALA DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR DE MOOS (ADAPTADO)

A continuación, encontrarás oraciones que se refiere a cosas de este colegio: los alumnos, profesores, tareas de la clase, etc. Después de cada oración, debes de decidir por una de las alternativas que se encuentran enumeradas de 1 al 5, marcando con una (X) en el número que más se asemeje a tu respuesta, recuerda que no hay respuesta buena ni mala.

NOTA: cuando se habla de alumnos/profesores, se puede entender también como alumnas/profesoras.

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

N°	PREGUNTAS	ALTERNATIVAS				
1	Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.	1	2	3	4	5
2	En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros.	1	2	3	4	5
3	Este profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos.	1	2	3	4	5
4	Esta clase está muy bien organizada.	1	2	3	4	5
5	Hay un conjunto claro de normas que los alumnos tienen que deben cumplir.	1	2	3	4	5
6	En esta clase, hay pocas normas que cumplir.	1	2	3	4	5
7	Los alumnos de esta clase “están en las nubes”.	1	2	3	4	5
8	Los alumnos de esta clase no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.	1	2	3	4	5
9	El profesor muestra interés personal por los alumnos.	1	2	3	4	5
10	Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas	1	2	3	4	5
11	En esta clase, los alumnos casi siempre están callados	1	2	3	4	5
12	En esta clase parece que las normas cambian mucho.	1	2	3	4	5
13	Si un alumno no cumple una norma en la clase, seguro que será castigado.	1	2	3	4	5
14	A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.	1	2	3	4	5
15	En esta clase se hacen muchas amistades.	1	2	3	4	5
16	El profesor parece más un amigo que una autoridad.	1	2	3	4	5
17	A menudo dedicamos más tiempo a discutir cosas que no tienen que ver con las materias relacionadas con la clase.	1	2	3	4	5

18	Algunos alumnos tratan de ser los primeros en responder a las preguntas.	1	2	3	4	5
19	Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando	1	2	3	4	5
20	El profesor explica lo que le ocurrirá al alumno si no cumple las normas de clase	1	2	3	4	5
21	En general, el profesor no es muy estricto.	1	2	3	4	5
22	Normalmente, en esta clase no se emplean nuevos métodos de enseñanza.	1	2	3	4	5
23	El profesor se esfuerza mucho por ayudar a los alumnos.	1	2	3	4	5
24	En esta clase se valora el haber hecho una buena cantidad de trabajos.	1	2	3	4	5
25	En esta clase los alumnos no compiten con otros en tareas escolares.	1	2	3	4	5
26	A menudo, en esta clase se genera mucho desorden.	1	2	3	4	5
27	El profesor explica cuáles son las normas de la clase.	1	2	3	4	5
28	Los alumnos pueden tener problemas con el profesor si hablan cuando no deben.	1	2	3	4	5
29	Al profesor le agrada que los alumnos presenten trabajos originales.	1	2	3	4	5
30	A veces, el profesor avergüenza al alumno por no saber la respuesta correcta.	1	2	3	4	5
31	En esta clase, los alumnos no se esfuerzan mucho.	1	2	3	4	5
32	En esta clase, si entregas tarde los deberes, te bajan la nota.	1	2	3	4	5
33	El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clases.	1	2	3	4	5
34	En esta clase, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas.	1	2	3	4	5
35	Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose notas.	1	2	3	4	5
36	A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.	1	2	3	4	5
37	El profesor trata a los alumnos como si fuesen niños pequeños.	1	2	3	4	5
38	En esta clase no son importantes las notas.	1	2	3	4	5
39	Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto.	1	2	3	4	5
40	Los alumnos pueden tener problemas si no están en su sitio al comenzar la clase.	1	2	3	4	5
41	El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos.	1	2	3	4	5
42	A veces, los alumnos muestran a sus compañeros algunos trabajos que han realizado hecho en clase.	1	2	3	4	5
43	En esta clase los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse.	1	2	3	4	5
44	Si los alumnos tienen alguna duda, el profesor buscará el tiempo para explicar el tema.	1	2	3	4	5

45	Si un alumno falta a clases un par de días, tiene que ponerse al día.	1	2	3	4	5
46	Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.	1	2	3	4	5
47	Existen normas claras para hacer las tareas en clase.	1	2	3	4	5
48	Aquí, es más difícil que te castiguen que en muchos otros colegios.	1	2	3	4	5
49	Se espera que los alumnos, al realizar sus trabajos, sigan las indicaciones.	1	2	3	4	5
50	En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.	1	2	3	4	5
51	En la clase nos tardamos mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.	1	2	3	4	5
52	El profesor se interesa por saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos.	1	2	3	4	5
53	A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas que no se relacionan con el tema.	1	2	3	4	5
54	Los alumnos tienen que esforzarse mucho para obtener buenas notas.	1	2	3	4	5
55	El profesor explica en las primeras semanas las normas a seguir en esta clase.	1	2	3	4	5
56	Los alumnos pueden elegir donde sentarse en la clase.	1	2	3	4	5
57	Hay alumnos que no se sienten bien en la clase.	1	2	3	4	5
58	Este profesor no confía en los alumnos.	1	2	3	4	5
59	En ocasiones, los alumnos forman grupos para competir en tareas unos con otros.	1	2	3	4	5
60	En esta clase las actividades son planteadas clara y cuidadosamente.	1	2	3	4	5
61	Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas.	1	2	3	4	5
62	El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal.	1	2	3	4	5
63	Los alumnos hacen, casi todos los días, el mismo tipo de tareas.	1	2	3	4	5
64	A los alumnos realmente les agrada esta clase.	1	2	3	4	5
65	Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos.	1	2	3	4	5
66	En esta clase, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.	1	2	3	4	5
67	El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él.	1	2	3	4	5
68	Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando.	1	2	3	4	5
69	Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir.	1	2	3	4	5
70	En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios trabajos.	1	2	3	4	5