



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades.

Departamento de Ciencias Sociales.

Escuela de Psicología.

Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar: Escenarios Vinculados en la Educación.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO.

Autores : Fernando Javier Paiva Muñoz.

Francisco Javier Saavedra Martínez.

Docente Guía: Ps. Mauricio Alejandro Mercado Aravena.

Chillán, Diciembre, 2014

Dedicatoria.

Deseo expresar en esta ocasión mi gratitud frente aquellas personas que formaron parte tanto del proceso de formación profesional como del desarrollo de la presente investigación.

A mi familia por estar presentes apoyándome en lo que llegara a necesitar.

A mis compañeros/as de universidad por su buena disposición a colaborar, aportar con conocimiento.

A mi compañeros/as de práctica por brindarme momentos de distención y contención en aquellos períodos de estrés significativo.

A mi supervisor de tesis Mauricio Mercado por su paciencia, disposición, y guía para el logro de mis metas.

A mi compañero de tesis y amigo Francisco, por estar presente en todo momento trabajando, sufriendo, riendo, y vacilando a mi lado, siendo el apoyo principal en el desarrollo de este estudio.

A la familia de la ServatosCrú, mis hermanos Felipe y Gonzalo, que siempre estuvieron acompañándome, entregándome su apoyo y cariño, conteniéndome y propiciando espacios de distención lúdica.

Fernando Javier Paiva Muñoz.

Es difícil alejarse de la ciudad en la cual he vivido toda mi vida y llegar a otra para cumplir mi sueño de ser Psicólogo, por el proceso de adaptación que ello implica, sin embargo la recepción que tuve por parte de las personas de Chillán, especialmente mis compañeros/as, profesores/as de la Escuela de Psicología, fue importantísima para culminar mi etapa universitaria con éxito.

Quiero agradecer a mi familia, amigos y amigas por el apoyo brindado en estos años de universidad que a pesar de la distancia su presencia se hizo notar en mis logros.

A mis padres Patricia y Pedro por confiar en mis habilidades y capacidades para alcanzar metas con valores y principios que hasta el día de hoy me acompañan.

A mis hermanos Nicole y Diego por creer en el hermano mayor, en sus locuras y fantasías, esperando ser un ejemplo a seguir en lo que elijan para desempeñarse como personas.

A mi compañero de tesis y amigo Fernando, además de su familia, por abrir las puertas de su casa en el tiempo que fue necesario terminar este trabajo de investigación.

Por último agradecer a la mejor compañía durante el período de esta investigación, siendo un factor enérgico y de buenas vibras en los momentos de frustración; la Música.

Francisco Javier Saavedra Martínez.

ÍNDICE.

I. INTRODUCCIÓN.....	7
II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.	9
II.1 Planteamiento del Problema.	9
II.2 Justificación.	10
II.3 Pregunta de Investigación.....	11
II.4 Objetivos.	12
III. MARCO REFERENCIAL.....	13
III.1 Marco Teórico.	13
III.1.1 Rendimiento Escolar.	13
III.1.2 Concepto Clima Social Escolar (CSE).	14
III.1.3 Factores relacionados con un Clima Social Escolar positivo.	16
III.1.4 Efectividad del Clima Social Escolar.	17
III.1.5 Clima Social Escolar al interior del aula de clases.	17
III.1.6 Clima Social Escolar y dimensiones afectivas de la enseñanza.	20
III.1.7 Clima Afectivo en la clase para favorecer el aprendizaje.	20
III.1.8 Clima Social Escolar y su influencia en otras variables.	21
III.1.9 Clima de Convivencia Escolar.....	24
III.1.10 Violencia Escolar, Clima Social Escolar, Rendimiento Escolar.	25
III.1.11 Existencia de la relación Clima en el aula y Rendimiento Escolar.	28
III.1.12 Relación entre Aprendizaje, Enseñanza y Desarrollo.	30
III.1.13 Interrelaciones al interior del aula de clases.	31
III.1.14 Percepción del Clima del centro escolar.	33
III.1.15 Percepción del Clima del profesorado.	34
III.1.16 Percepción del Clima entre estudiantes.	36
III.1.17 Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes.	37
III. 1.18 Síntesis Teórica.	38
III.2 Marco Empírico.	39

III.3 Marco Epistemológico.....	42
IV. DISEÑO METODOLÓGICO.....	44
IV.1 Metodología.....	44
IV.2 Diseño de Investigación.....	45
IV.3 Hipótesis.....	46
IV.4 Técnicas de Recolección de Datos.....	46
IV.5 Instrumentos Utilizados.....	46
IV.6 Población y Muestra.....	49
IV.7 Análisis de Datos.....	50
IV.8 Criterios de Calidad.....	51
IV.8.1 Confiabilidad.....	51
IV.8.2 Validez.....	51
IV.9 Aspectos Éticos.....	53
V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	54
V.1 Análisis de Fiabilidad y Reducción de Datos de la Prueba Piloto para Validar y Adaptar el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE).....	55
V.2 Reducción de Datos mediante Análisis Factorial de la Prueba Piloto para.....	55
Validad y Adaptar el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE)....	55
V.3 Análisis de Fiabilidad y Factorial del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) Adaptado y Validado.....	58
V.4 Reducción de Datos mediante Análisis Factorial del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) Adaptado y Validado.....	59
V.5 Análisis de la Hipótesis de Investigación.....	61
V.6 Análisis Correlacional de los Primeros Medios.....	62
V.7 Análisis Correlacional de los Segundos Medios.....	63

VI. CONCLUSIONES.	64
VI.1 Revalidación y Adaptación, Consistencia y Validez.	64
VI.2 Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar.	66
VI.3 Significancia del Clima Social Escolar.	66
VI.4 Relación de variables en Primeros y Segundos Medios de la investigación.....	67
VI.5 Contrastación de Hipótesis.	68
VI.6 Alcances Teóricos.....	69
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	70
VIII. ANEXOS.	77
VIII.1 Consentimiento Informado.....	77
VIII.2 CECSCE previo a Validación y Adaptación.	79
VIII.3 Prueba Piloto del CECSCE previo a Validación y Adaptación.....	80
VIII.4 CECSCE Validado y Adaptado.....	83
VIII.5 Tablas de Reducción de Datos mediante Análisis Factorial de la Prueba Piloto de Validación y Adaptación del CECSCE.	85
VIII.6 Tablas de Reducción de Datos mediante Análisis Factorial del CECSCE Adaptado y Validado.	91
VIII.7 Tablas de Fiabilidad de los factores del CECSCE.	97
VIII.8 Tablas de la Prueba Piloto previo a Validación y Adaptación del CECSCE.	99

I. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo investigativo tiene como objetivo establecer la relación existente entre Clima Social Escolar (CSE) y Rendimiento Escolar en estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán, poniendo énfasis en la percepción que estudiantes tienen de su centro educativo y si esta percepción se relaciona de manera significativa con el desempeño escolar que puedan presentar cada uno de ellos/ellas, enmarcado en el escenario de la educación vigente en el contexto de nuestro país.

La educación chilena en la actualidad es un tema controversial, que ha llevado a una serie de cambios y modificaciones en cuanto a su funcionamiento, leyes, estructura, políticas públicas, manual de convivencia escolar y variables que inciden en el Rendimiento Escolar, todo esto con el fin de encontrar un equilibrio en todos los niveles educativos y entregar así soluciones para disminuir la brecha de desigualdad educativa y aumentar aquellos factores que se relacionan con el Rendimiento Escolar de estudiantes como lo es el Clima Social Escolar.

La presente investigación aborda el Clima Social Escolar, un concepto del área de la psicología educacional, específicamente en el nivel de enseñanza media, en donde se hace referencia como la principal variable relacionada con el Rendimiento Escolar de los/as estudiantes (Áron y Milicic, 1999).

El establecimiento educacional es una institución con un rol fundamental de contexto socializador en lo que respecta el aprendizaje de normas, valores, conocimientos, habilidades y herramientas que puedan desarrollarse y aplicarse en función de un buen desempeño escolar (Cornejo y Redondo, 2001).

A lo largo de este estudio se desarrolla el concepto de CSE y los factores que lo constituyen, tipos de clima que se perciben dentro de una institución educativa y las variables que se relacionan con determinado tipo de clima.

La investigación aporta información estadística en torno a factores que poseen una correlación positiva con el Rendimiento Escolar y para medir la percepción de los/as estudiantes sobre su establecimiento educacional de la ciudad de Chillán, se revalida y adapta el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) permitiendo la recolección de los datos de manera confiable.

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.

II.1 Planteamiento del Problema.

El Clima Social Escolar es un tema de relevancia en el contexto educacional, ya que es un factor determinante para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje de los/as estudiantes, que influye de forma positiva y directa en el Rendimiento Escolar (Cornejo y Redondo, 2001).

En las instituciones educativas de Chile, específicamente en los establecimientos municipales, existe el manual de Convivencia Escolar en el cual debe orientarse la formación y desarrollo integral de los/as educandos, sin embargo el CSE no sería un objetivo a alcanzar de los centros educacionales como un factor determinante en el desempeño escolar de ellos/as (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2012).

En nuestro país se ha implementado diversas políticas públicas orientadas a intervenir al interior de los establecimientos educacionales, estas políticas están dirigidas a potenciar el aprendizaje y el rendimiento de los/as estudiantes mediante el desarrollo de un Clima Social Escolar nutritivo, el resguardo de la integridad física, afectiva y social, el desarrollo eficaz del currículum (MINEDUC, 2013). Dentro de estas está el Programa de Apoyo Compartido, la Agencia de Calidad de la Educación, Ley de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2013).

La muestra está dada por estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán, ya que en las escuelas municipales es en donde se aplican directamente las políticas públicas, pensando a la vez en que los liceos poseen cursos de primeros a cuartos medios, por ende los/as estudiantes que ingresan proceden desde otros establecimientos, y al inicio del año escolar se comienza a configurar el Clima Social Escolar.

II.2 Justificación.

Existe en nuestro país una pérdida de sentido de la enseñanza media, esto incluye falta de claridad en sus objetivos, desconexión con otras instituciones socializadoras y el mundo del trabajo, por otro lado una crisis de eficacia referido a escasos logros en la adquisición de conocimientos y habilidades, una crisis de equidad y rechazo de parte de los/as jóvenes a los marcos en que se da la Convivencia Escolar (Cancino y Cornejo, 2001; Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995; Weinstein, 1994; Edwards y otros, 1993; Etchegaray, 1990; citado en Cornejo y Redondo, 2001).

El CSE incide directamente en el Rendimiento Escolar, el cual es un área que está siendo explotada recientemente, explicando así el por qué existe una desigualdad en cuanto a educación en Chile respecto a otros países, estando presente el sistema de subvenciones (López, Ascorra, Bilbao, Oyanedel, Moya y Morales, 2012).

Por lo anterior nos centramos en el Clima Social Escolar, ya que existen pocos estudios al respecto, y asimismo para establecer la relación que existe con el Rendimiento Escolar de los/as estudiantes como un factor que se puede potenciar y que se da en la realidad de establecimientos educacionales municipales, no en las particularidades del estudiante y sus familias las cuales se dan fuera del marco legal educacional, por ello se puede legislar sobre ella, al hacerlo se incluye a todos los miembros de la comunidad educativa en general (Guerra, Castro, Plaza y Barrera, 2012).

El Clima Social Escolar facilita que los establecimientos educacionales organizados y funcionales logren buenos resultados en cuanto al aprendizaje en sus estudiantes, lo anterior se ve reflejado en las llamadas Escuelas Efectivas (Arancibia, 2004; Bellei, Muñoz, Pérez y Racynski, 2004; citado en Valoras, 2008).

Las Escuelas Efectivas poseen un Clima Social Escolar positivo, estas se caracterizan por poseer estudiantes que proceden de estratos socioeconómicos bajos. Estos/as estudiantes logran resultados académicos iguales o superiores a los establecimientos de clases sociales más acomodadas, por ello esto abre la discusión de los factores que se relacionan al Rendimiento Escolar, demostrando que la presencia del factor socioeconómico no se relaciona de manera absoluta con los resultados obtenidos, sino que hay factores como el Clima Social Escolar que se correlacionan más directamente con el rendimiento del estudiante (Cornejo y Redondo, 2001).

La presente investigación busca el beneficio de toda la comunidad educativa de los establecimientos educacionales municipales, los cuales se caracterizan por poseer estudiantes pertenecientes a un nivel socioeconómico medio-bajo, ayudando a disminuir la brecha de desigualdad en la educación mediante el establecimiento de la relación existente entre el Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar de estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán. Adhiriendo un valor adicional a través de la revalidación y adaptación del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE), el cual permite medir la Percepción del Clima Social Escolar.

II.3 Pregunta de Investigación.

¿Cómo se relaciona el Clima Social Escolar con el Rendimiento Escolar de estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán?

II.4 Objetivos.

General:

Establecer la relación existente entre Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar en estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán.

Específicos:

1) Revalidación y adaptación del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) en estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán.

2) Analizar la relación existente entre Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar en estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán.

3) Determinar la relación existente entre Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar que se presenta en estudiantes de primeros medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán.

4) Determinar la relación existente entre Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar que se presenta en estudiantes de segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán.

III. MARCO REFERENCIAL.

III.1 Marco Teórico.

III.1.1 Rendimiento Escolar.

Una de las dimensiones con más relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye el Rendimiento Escolar de los/as estudiantes, es por ello cuando se trata de evaluar dicho rendimiento se debe centrar en las dificultades que presenta y en generar así estrategias para mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los/as estudiantes, así como el nivel de pensamiento formal de ellos/as (Benítez, Giménez y Osicka, 2000; citado en Edel, 2003).

Jiménez (2000) postula que el Rendimiento Escolar es un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico, encontramos que el rendimiento del estudiante debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los/as estudiantes no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

La complejidad del Rendimiento Escolar parte desde conceptualización, en ocasiones se le designa como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento académico, ya que generalmente en los textos la experiencia escolar y docente, son utilizadas como sinónimos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante, sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo (Edel, 2003).

Sin embargo, Jiménez (2000) refiere que se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes, pero no estar obteniendo un rendimiento adecuado, entendiendo que el Rendimiento Escolar es un fenómeno multifactorial. Entonces el Rendimiento Escolar es un fenómeno multicausal presentando factores asociados a altos resultados escolares los cuales están agrupados en tres categorías (Esquivel, 2005; Mella y Ortiz, 1999; citado en Alfaro, Dois y Gubbins, 2006).

La primera se relaciona con factores internos atribuidos al estudiante (capital cultural, características físicas, morales, cognitivas, personales, locus de control, motivación, intelecto, emociones, sus atribuciones causales, hábitos de estudio, etc.), la segunda categoría son factores externos asociados con la escuela (tipo de escuela, condiciones físicas y ambientales, docentes, programas asignaturas, etc.), la tercera categoría son factores sociales asociados a la familia (tipo, tamaño y ambiente familiar, características demográficas, nivel educativo y socioeconómico de los padres, expectativas de éstos respecto a la educación de sus hijos, valores familiares, etc.) y otros sistemas sociales como la iglesia, grupos de pares y medios de comunicación (Esquivel, 2005; Mella y Ortiz, 1999; citado en Alfaro, Dois y Gubbins, 2006).

III.1.2 Concepto Clima Social Escolar (CSE).

El concepto de Clima Escolar deriva de estudios en las organizaciones ligadas al área laboral, en donde el tema central es el Clima Organizacional, a raíz de ello la psicología social se interesa en comprender el comportamiento de las personas en organizaciones, para dar cuenta de fenómenos globales y colectivos desde una concepción holística e integradora que estaban presentes (Rodríguez, 2004).

El Clima Organizacional es entendido como las percepciones compartidas por los/as integrantes de una organización con respecto al trabajo, al ambiente físico en que se da, y las relaciones interpersonales que influyen sobre el comportamiento de los/as individuos/as de dicha institución (Rodríguez, 2004).

En las últimas décadas se ha desarrollado un creciente interés por el estudio del Clima como indicador de la calidad de la gestión de las organizaciones y uno de los elementos básicos para fortalecer procesos de mejoramiento al interior de éstas, a partir de ello, toma relevancia el concepto de Clima Social Escolar, partiendo de la base que el establecimiento es una organización, pero con fines educativos (Vega, Arévalo, Sandoval, Aguilar y Giraldo, 2006).

El concepto de CSE estaría definido como la percepción de los/as estudiantes sobre aspectos del ambiente en donde realizan actividades escolares, las que incluyen normas y creencias de dicho sistema escolar (Áron y Milicic, 1999).

El CSE es la percepción que los/as estudiantes tienen de su contexto escolar y también de la percepción de los/as docentes sobre su entorno laboral (Áron y Milicic, 1999). Es un campo complejo, ya que se ve configurado por las múltiples interacciones dinámicas dentro de éste, las cuales contribuyen a la construcción social, y estas múltiples interacciones se ven afectadas a su vez por varios factores particulares de cada persona tales como las emociones, pensamientos, valores, necesidades, experiencias, conocimientos, vivencias (Burgos, 2011).

El Clima Social Escolar puede presentarse tóxico o nutritivo, atendiendo a características particulares, en relación al clima tóxico, este contamina el ambiente negativamente, en donde no visibilizan las cualidades positivas y se percibe el establecimiento educacional como un lugar rígido, injusto y centrado en las descalificaciones entre sus integrantes, en su contraposición el clima nutritivo genera que la convivencia escolar sea más positiva, agradable, favoreciendo la participación, buena disposición de aprender-cooperar, y asimismo las personas sacan de ellas la mejor parte que contribuya al entorno en donde se desenvuelven (Áron y Milicic, 1999).

III.1.3 Factores relacionados con un Clima Social Escolar positivo.

El clima es de suma importancia en la sala de clases, ya que un clima positivo entre los/as participantes de las organizaciones escolares no sólo constituye un beneficio a todas las personas que allí participan, sino que va más allá de la tarea y se hace un elemento de transformación para todos los/as integrantes de la comunidad educativa (Nieto, 2002; citado en Dittborn y Sierralta, 2011).

Howard y colaboradores (1997) clasifican las escuelas con Clima Social positivo como aquellas donde existe: conocimiento continuo, académico y social, respeto, confianza, moral alta, cohesión, renovación y cuidado. Arón y Milicic (1999) agregan otros conceptos que caracterizan a un CSE positivo, en los cuales figuran el reconocimiento y valoración por sobre las críticas y el castigo, un ambiente físico apropiado, realización de actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa y cohesión en cuerpo docente.

La estructura del centro educativo, su cultura, liderazgos y el malestar docente, serían factores organizacionales que influyen en el CSE de manera significativa, ya que la institución educativa es una organización en sí, un sistema que construye estos factores y que se ve influenciada por estos mismos (Becerra y Murillo, 2009).

El malestar docente es un factor que se ha visto en alza durante los últimos años en Chile (Montalbán, Durán, Bravo, 2000; citado en Becerra y Murillo, 2009). Los/as docentes están presentando síntomas de estrés, esto se refleja en el concepto de burnout, el cual está compuesto por tres factores, cansancio emocional; manifestando agotamiento y falta de motivación, despersonalización; manifestándose en un trato frío y distante a los beneficiarios de su servicio, y baja realización personal; referido a sentimientos de fracaso (Durán, Extremera y Rey, 2001; citado en Becerra y Murillo, 2009).

La retención escolar, según la Agencia de la calidad de la Educación (s.f.) es la capacidad que tiene el establecimiento educacional para lograr que los/as estudiantes se mantengan dentro del sistema escolar formal y el CSE positivo estaría relacionado con la capacidad de retención escolar, ya que facilita la creación de vínculos y apego escolar (Valoras, 2008). Por otro lado estaría relacionado con el bienestar y desarrollo socio-afectivo de los/as estudiantes y con el bienestar de los/as docentes, dependiendo del tipo de clima presente (tóxico o nutritivo), además se relaciona con el Rendimiento Escolar de los/as estudiantes y la efectividad de la escuela (Valoras, 2008).

III.1.4 Efectividad del Clima Social Escolar.

El CSE recibe aportes significativos de los estudios orientados a las Escuelas Efectivas (las cuales son denominadas de esta forma ya que a pesar del origen social de sus estudiantes, estos presentan resultados positivos en cuanto a rendimiento y aprendizaje), le entrega al Clima Social Escolar un grado de relevancia significativo a la hora de observar las causas de los resultados positivos obtenidos por estas escuelas (Arancibia, 2004; Bellei y cols., 2004; citado en Valoras, 2008).

Las Escuelas Efectivas se caracterizan por alcanzar los objetivos educativos básicos, poseer un Clima Social Escolar positivo, en el cual se evidencian relaciones interpersonales positivas, satisfacción laboral, participación activa de los distintos agentes que forman parte de las institución, propiciando una comunicación positiva, atendiendo a conductas disruptivas desde un punto de vista terapéutico y no represivo y castigador (Arancibia, 1992; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

III.1.5 Clima Social Escolar al interior del aula de clases.

El Clima Social Escolar (CSE) se enfoca al conjunto de las características psicosociales de un centro educativo, determinada por aquellos factores estructurales, personales y funcionales del establecimiento que en un proceso dinámico y permanente le dan una orientación peculiar, es decir, un significado a dichos procesos relacionales

percibidos (Cere, 1993; citado en Molina y Pérez, 2006). Los/as docentes y los/as estudiantes involucrados son los responsables de otorgar el significado a las características psicosociales que se dan en el contexto escolar, es aquí donde ocurren las interrelaciones entre el grupo de estudiantes (Gairin Sallan, 1999; citado en Molina y Pérez, 2006).

El CSE es definido en función de la percepción que tienen los/as individuos/as de las relaciones interpersonales tanto a nivel de aula como del centro escolar (Gairin Sallan, 1999; citado en Molina y Pérez, 2006). Es importante señalar que el CSE puede estar centrado en la institución propiamente tal, en donde se puede hablar de clima del centro, pero por otro lado puede centrarse en los procesos que ocurren en microespacios al interior de las instituciones, como el aula de clases (Molina y Pérez, 2006).

El Clima Social del aula de clases es el componente del ambiente que hace referencia a determinadas características psicosociales que operan interdependientemente para alcanzar los objetivos educativos, por lo tanto es un elemento significativo en el Rendimiento Escolar de estudiantes (Méndez y Maciá, 1989; citado en Dittborn y Sierralta, 2011).

El aula de clases es un espacio de convivencia y trabajo que se realiza de manera conjunta; es el escenario donde las relaciones interpersonales entre estudiantes y de estos con docentes, tienen gran relevancia por ser una comunidad donde todos/as se enriquecen mutuamente, y donde el aprender es un desarrollo colectivo, un clima que permite las condiciones para desenvolverse en función de los objetivos escolares, generando en los/as estudiantes motivación para el estudio y un buen desempeño escolar (Yelow y Weinstein, 1997; citado en Dittborn y Sierralta, 2011).

El aula es el ambiente en el cual naturalmente se presentan las relaciones entre estudiantes, y de estudiantes con docentes (Orellana y Segovia, 2014). Existen 6

propiedades en el aula las cuales impregnan las interacciones sociales que se dan en el aula, estas son la multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad y cronicidad (Doyle, 1986; citado en Orellana y Segovia, 2014). La multidimensionalidad hace referencia a que ocurren variados sucesos dentro de las interacciones en el aula, la simultaneidad hace referencia a que aquellos múltiples sucesos ocurren de forma simultánea, la inmediatez hace referencia a que los sucesos ocurren de forma veloz y por ello no facilita tiempo para reflexionar en torno a cada una de ellas, la impredecibilidad hace referencia a que los sucesos no se pueden predecir de forma certera, la publicidad hace referencia a que los sucesos son de dominio público, es decir, pueden ser observados y trascendidos, por último la cronicidad hace referencia a que los grupos que se forman en el aula se mantienen en el tiempo, por lo cual generan un cúmulo de experiencias en común, historias, normas y costumbres (Doyle, 1986; citado en Orellana y Segovia, 2014).

Se reconocen cinco principios básicos en torno al aula los cuales son determinantes en las interacciones que se dan dentro de ella (Cano, 1995; citado en Orellana y Segovia, 2014).

El primer principio hace referencia a que el ambiente generado en ella facilita el aprendizaje y la cohesión del grupo en relación a sus objetivos y metas en común (Cano, 1995; citado en Orellana y Segovia, 2014).

El segundo principio hace referencia a que el entorno escolar debe facilitar el acceso de los/as integrantes del grupo a materiales y actividades, los cuales propicien múltiples aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales (Cano, 1995; citado en Orellana y Segovia, 2014).

El tercer principio hace referencia a que se deben generar distintos escenarios de aprendizaje que faciliten la reestructuración del pensamiento, permitiendo comprender que los aprendizajes no sólo se dan en el escenario del aula (Cano, 1995; citado en Orellana y Segovia, 2014).

El cuarto principio hace referencia a que el entorno escolar debe generar diversos espacios para acoger a sus diversos estudiantes según sus estados o intereses individuales y en común (Cano, 1995; citado en Orellana y Segovia, 2014).

El quinto principio hace referencia a que tanto docentes como estudiantes deben ser agentes activos en el desarrollo de su entorno escolar (Cano, 1995; citado en Orellana y Segovia, 2014).

III.1.6 Clima Social Escolar y dimensiones afectivas de la enseñanza.

Dentro del CSE existen tres categorías estándares en relación a las competencias afectivas de los/as docentes, éstas son autenticidad, respeto y empatía, las que incluyen los siguientes comportamientos de relevancia para el proceso de enseñanza aprendizaje de los/as estudiantes (Olson y Wyett, 2000; citados en García, 2009). Estas características son; a) El/la profesor/a demuestra que es una persona genuina, consciente de sí misma y capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos, b) El/la profesor/a valora a todos sus estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y tratadas con dignidad y respeto, y c) El/la profesor/a es una persona empática que entiende los sentimientos de sus estudiantes y responde apropiadamente a ellos/as (Olson y Wyett, 2000; citados en García, 2009). Es relevante las dimensiones afectivas dentro del aula de clases, puesto que proporcionan un ambiente propicio para el trabajo de los/as docentes respecto a la enseñanza impartida, por ende tienen un impacto directo sobre el aprendizaje de los/as estudiantes (Olson y Wyett, 2000; citado en García, 2009).

III.1.7 Clima Afectivo en la clase para favorecer el aprendizaje.

La afectividad que se instaura dentro de un aula de clases produce un clima que beneficia la inmediatez entre los/as estudiantes y de estos/as con los/as docentes, es decir, la cercanía, que está formada por un grupo de rasgos de comunicación que incrementa la percepción física y psicológica de proximidad, se correlaciona

positivamente con un Rendimiento Escolar efectivo manifestado en buenas calificaciones por parte de los/as estudiantes, ya sean estos en el nivel de aprendizaje cognitivo y afectivo, la motivación y a las puntuaciones otorgadas sobre el desempeño de los/as docentes en clase (Ginsberg, 2007; citado en García, 2009).

Referido a este mismo aspecto de inmediatez o cercanía, se acrecienta con la utilización del contacto visual, el lenguaje de la inclusión y la forma suavizada y entusiasta de hablar de los/as docentes (Ginsberg, 2007; citado en García, 2009). Las conductas no verbales de cercanía o inmediatez, incluyen a las expresiones faciales y gesticulaciones de agrado, no usar el pódium para exponer, moverse alrededor de la clase, sonreír a los/as estudiantes, palpar cálidamente y no amenazante u hostigante a los/as estudiantes y utilizar vocalizaciones apropiadas (Thomas y otros, 1994; citados en García, 2009d). Los/as docentes que puntúan alto en estos aspectos son calificados mejor por sus estudiantes, igualmente, altos niveles de cercanía se relacionan con un gran número de áreas de afecto positivo (García, 2009).

Otro aspecto que se relaciona con la cercanía o inmediatez es la claridad, que establece una técnica de comunicación que provee a que los/as estudiantes comprendan los contenidos de la asignatura, asimismo, una forma de mejorar la claridad por parte de docentes es incluir ejemplos en los conceptos enseñados (Hativa, 1998; citado en García, 2009).

III.1.8 Clima Social Escolar y su influencia en otras variables.

La relación existente entre CSE y la capacidad de retención de los establecimientos educacionales se refleja en que el CSE positivo facilita la generación del apego escolar al propiciar la formación de vínculos de cercanía y saliencia identitaria, que favorece el agrado de los/as estudiantes y docentes hacia su establecimiento provocando un aumento de motivación en cuanto a asistir a dicho establecimiento educacional (Alcalay, Milicic y Torreti, 2005; citado en Orellana y Segovia, 2014).

La relación existente entre CSE y el desarrollo socioafectivo de los/as estudiantes y docentes se expresa como un CSE positivo, el cual se caracteriza por el reconocimiento y validación de los/as estudiantes, potencia el desarrollo socioafectivo, y como un CSE negativo, el cual se caracteriza por invisibilizar a los/as estudiantes y frenar el desarrollo socioafectivo (Arón y Milicic, 1999; citado en Orellana y Segovia, 2014).

A raíz de lo anterior se establece que si las relaciones interpersonales son positivas influenciadas por el respeto y la cordialidad se facilita el aprendizaje del estudiante (Arón y Milicic, 1999; citado en Orellana y Segovia, 2014).

La relación existente entre CSE y el bienestar docente se expresa en como un CSE negativo genera desmotivación, aburrimiento y estrés en los/as docentes al sentirse sobre-exigidos, además genera problemas en la relación con sus estudiantes, actuando desde un rol sumiso o totalmente autoritario (Becerra, 2005; citado en Orellana y Segovia, 2014). También se expresa en como un CSE positivo genera motivación, sentido de pertenencia al ser un miembro activo del grupo, en el cual es valorado, recibiendo estímulos positivos de los/as estudiantes y sus pares (Becerra, 2005; citado en Orellana y Segovia, 2014).

La relación existente entre CSE y Rendimiento Escolar se expresa en que un CSE positivo tiende a relacionarse con alta aspiración de logro, motivación, productividad y satisfacción en estudiantes y docentes (Casassus, 2001; citado en Orellana y Segovia, 2014).

Esta relación también se manifiesta en el factor clima emocional del aula que refleja la calidad de las relaciones interpersonales en este espacio, si el CSE es positivo propicia un clima emocional el cual estimula los aprendizajes educativos y la convivencia social (Casassus, 2001; citado en Orellana y Segovia, 2014).

Los factores que asocian Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar dan cuenta de que un CSE positivo se relaciona directamente con un buen Rendimiento Escolar (Orellana y Segovia, 2014). Lo anterior se refleja en la adquisición de habilidades de carácter cognitivo, motivación, aprendizaje y el desarrollo de una visión positiva del estudio (Orellana y Segovia, 2014).

La relación existente entre CSE y la efectividad escolar se expresa en las características en común de ambos conceptos, el CSE positivo y las Escuelas Efectivas por el compromiso por parte de los/as integrantes del sistema, reconocimiento de logros, respeto, trabajo en equipo, límites estables, reconocimiento del otro y su influencia en el ambiente, valoración de relaciones positivas, compromiso de estudiantes y docentes con el establecimiento y el grupo (Bellei y cols., 2004; citado en Orellana y Segovia, 2014).

Un CSE positivo potenciado por el desarrollo de relaciones sociales positivas fortalece el bienestar emocional de los/as estudiantes y docentes en la institución educativa y en la sala de clases (Orellana y Segovia, 2014). Se reconoce la existencia de 5 dimensiones del CSE, estas son el ambiente, relaciones entre estudiantes, interacciones en función del aprendizaje, la relación con el maestro, y el manejo de las reglas (Promebaz, 2007; citado en Orellana y Segovia, 2014). El “ambiente” refleja el grado de bienestar emocional y social del grupo, las “relaciones entre estudiantes” hacen referencia a los tipos de vínculos existentes entre estudiantes, la “interacción en función del aprendizaje” se refiere a los tipos de interacciones presentes durante la clase frente a actividades que potencien el aprendizaje, tanto grupal como individual, el grado de cooperación y competencia, la “relación con el maestro” se refiere a la relación de los/as estudiantes con el docente, tanto individual como grupal, la cual de ser positiva estimula el bienestar individual y colectivo de estudiantes y docentes, y el “manejo de reglas” hace referencia al manejo y claridad de las reglas y el tipo de autoridad que ejerce el docente y los/as estudiantes en el sistema, si las reglas son claras y la autoridad es democrática, mejora la convivencia y el bienestar individual y del grupo (Promebaz, 2007; citado en Orellana y Segovia, 2014).

III.1.9 Clima de Convivencia Escolar.

El Clima Social Escolar que se da en el aula de clases depende netamente de las relaciones que se desarrollan al interior de ella, sea entre estudiantes o de estos hacia docentes y viceversa, en el contexto educativo se precisa en el concepto de Convivencia, entendido como la interrelación que se produce entre las personas, sustentada en la capacidad que tienen los seres humanos de vivir con otros en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca, es decir, dentro de la institución escolar se expresa en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa (MINEDUC, 2012).

Al hablar de Convivencia Escolar es imprescindible mencionar también la Ley de Violencia Escolar, en cuanto a Convivencia Escolar es definida como:

“La coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (MINEDUC, 2012).

El Clima de Convivencia Escolar puede ser positivo, regular o negativo, y se configura por la percepción y actitudes de estudiantes, docentes y apoderados/as sobre la presencia de un ambiente de respeto orientada hacia la percepción del trato entre personas de la organización, como también valoración a la diversidad, no discriminación y cuidado del espacio físico, un ambiente organizado que alude a la percepción de normas y la actitud hacia ellas, y seguro que apunta a las percepciones sobre seguridad, prevención y promoción ante la Violencia Escolar (Clima de Convivencia Escolar, s.f.).

La Convivencia Escolar es una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa que debe orientarse a la formación y desarrollo integral de los/as estudiantes, asumiendo roles y funciones que establecen las normas, específicamente los/as estudiantes, padres, madres, apoderados/as, profesionales y asistentes de la

educación, así como los equipos docentes y directivos de los establecimientos educacionales, quienes deberán propiciar un Clima Escolar que promueva la buena convivencia con el fin de prevenir todo tipo de Violencia Escolar (MINEDUC, 2012).

III.1.10 Violencia Escolar, Clima Social Escolar, Rendimiento Escolar.

Ha existido una preocupación constante por el nivel de violencia dentro de las instituciones educativas (Craig, Pepler y Cummings, 2009; Olweus, 2004; Orpinas y Horne, 2006; citado en Carrasco, López y Estay, 2012). Esto se debe a que las dinámicas de violencia al interior de estos centros no favorecen el desarrollo-aprendizaje de los/as estudiantes como tampoco contribuyen a una Convivencia Escolar óptima (Craig, Pepler y Cummings, 2009; Olweus, 2004; Orpinas y Horne, 2006; citado en Carrasco, López y Estay, 2012).

En base a lo expuesto se han realizado diversas acciones en torno a medir los niveles de violencia e introducir programas de prevención, dichos programas de Violencia Escolar, buscan resolver el conflicto con acciones que visibilizan y permiten incluir la diferencia (Araos y Correa, 2004; citado en Carrasco, López y Estay, 2012), desarrollando competencias de autorregulación individuales (Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001; citado en Carrasco, López y Estay, 2012) y de protección y agenciamiento de la comunidad escolar (Astor y Benbenishty, 2006; Hawkings, Catalano, Arthur, Egan, Brwon, Abbott y Murray, 2008; citado en Carrasco, López y Estay, 2012).

La violencia afecta las relaciones que se dan dentro de las instituciones, impiden un Clima Social adecuado en el centro educativo, estableciendo una diferencia entre lo que es Clima Académico y Clima Social del Centro Escolar, en este aspecto, el concepto de Clima Social es relativamente novedoso, y alude más allá de las relaciones mantenidas en temas académicos, es decir, a la calidad de las interacciones entre estudiantes-docentes y entre estudiantes (Emmons, Comer y Haynes, 1996; citado en Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006) y a la percepción por parte de

estudiantes y docentes, de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria facilitando el desarrollo-aprendizaje de sus integrantes y asimismo su Rendimiento Escolar (Trianes, 2000; citado en Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006).

Un buen clima dentro del aula de clases disminuye las acciones violentas, fue Olweus (1993; 1994; 2003; citado en Toledo, Magendzo, Gutiérrez, 2009) quien identificó importantes variables que incidirían en la disminución de las acciones violentas en los establecimientos escolares, estas son las respuestas claras y firmes ante conductas indeseables, la participación comprometida de los adultos, monitoreo de los/as estudiantes y sanciones no hostiles ni castigo físico. Todas estas variables inciden sobre la Percepción del Clima Escolar, entonces se afirmaría así que las acciones que favorecen la existencia de un buen Clima Escolar, inciden en la disminución de la intimidación (Olweus, 1993; 1994; 2003; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

Se han establecido dos relaciones entre CSE e intimidación escolar, la primera afirma que frente a la presencia de un CSE positivo la intimidación escolar disminuye, la segunda afirma que frente a la presencia de un CSE negativo la intimidación escolar aumenta y frente al aumento de la intimidación escolar el CSE tiende a deteriorarse y ser negativo (Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

Los/as participantes de sucesos de violencia escolar, tanto agresores como víctimas, poseen una percepción del CSE deteriorada en comparación a los/as integrantes de un mismo CSE que no participan de estos sucesos (Yoneyama y Rugby, 2006; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

La violencia escolar generada en el pasado degenera el CSE, propiciando un escenario para la presencia de nuevos sucesos de intimidación escolar (Espinoza, 2006; citado en Toledo, Magendzo, Gutiérrez, 2009). Lo anterior refleja la relación

circular existente, la cual tiene como base la intimidación como forma de interacción (Espinoza, 2006; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

Por otra parte también se ha establecido una relación entre el respeto e intimidación entre pares, en donde la presencia de un alto nivel de respeto se relaciona a una menor frecuencia de sucesos de intimidación escolar (Langdon y Preble, 2008; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

Espinoza (2006; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009) afirma que no existe evidencia que afirme la existencia de una relación entre violencia escolar y Rendimiento Escolar. Aunque la afirmación anterior no considera la relación que se puede presentar entre los efectos de la violencia escolar en agresores y víctimas y su Rendimiento Escolar (Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

A pesar de lo anterior Glew, Fan, Katon, Rivara y Kernic (2005; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009) afirma que existe una relación entre intimidación escolar y Rendimiento Escolar, refiriendo que los/as estudiantes en los cuales se presenta el ser víctimas de violencia escolar, tienen mayores probabilidades de presentar un bajo Rendimiento Escolar que sus pares, al igual que plantean que los/as estudiantes que presentan un bajo Rendimiento Escolar poseen mayores probabilidades de ser víctimas de violencia escolar.

En referencia a lo anterior Toledo, Magendzo y Gutiérrez (2009) plantean que “sin embargo, es inaceptable sostener que una causa se constituya en consecuencia del mismo fenómeno” (p. 27).

Smokowski y Holland (2005; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009) plantean la existencia de una relación entre intimidación escolar, clima en el aula y Rendimiento Escolar, afirmando que al permitir la intimidación escolar, el medio ambiente se envicia y no permite a los/as estudiantes poder aprender y desarrollarse de manera adecuada dentro de un medio ambiente positivo que favorece integralmente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior es reforzado por los planteamientos de Yoneyama y Rugby (2006; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009), los cuales postulan que la relación entre la participación en violencia escolar y la percepción del clima en el aula puede influir en el aprendizaje de los/as estudiantes y por ende en su Rendimiento Escolar, demostrando dificultades en comparación con su grupo de pares. Se considera posible a partir del planteamiento, el cual afirma que la percepción de un clima en el aula negativo podría mermar el aprendizaje de los/as estudiantes con un bajo Rendimiento Escolar (Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

III.1.11 Existencia de la relación Clima en el aula y Rendimiento Escolar.

En lo que concierne a las condiciones para el aprendizaje de los/as estudiantes, se afirma que la disposición, desempeño y/o rendimiento personal depende del ambiente de aprendizaje que predomine en el aula de clases, es decir, el ambiente en el aula de clases impacta sobre las condiciones sea cual sea el aprendizaje para su posterior proceso de interiorización de lo enseñado o percibido (Watts y Bentley, 1987; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

Watts y Bentley (1987) hacen referencia a que el cambio que se produce a nivel cognitivo es más favorecedor en climas acogedores, cálidos y de confianza donde los/as estudiantes pueden expresar sus ideas y creencias, se sienten escuchados por sus docentes teniendo contacto visual con ellos/as y cuando docentes están atentos a sus necesidades.

El Clima Escolar se ha relacionado con el poder de retención de las escuelas tanto de los/as docentes como de los/as estudiantes, con el grado de satisfacción de la vida escolar y finalmente con la calidad de la educación, lo anterior orienta a plantear la hipótesis de que el clima en el aula impacta positivamente sobre el aprendizaje (Tamar, 2005; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

Un buen Clima Escolar incrementa el rendimiento de los/as estudiantes, en donde una actitud favorable estaría relacionada con altos niveles de implicación por parte de ellos/as, también contando el apoyo del docente, incorporación grupal, orden y organización e innovación por parte del docente (Espinoza, 2006; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

La actitud hacia el colegio como el comportamiento por parte de los/as estudiantes, presentan una relación positiva con el Rendimiento Escolar, pero ambas variables se ven afectadas de manera negativa cuando se es parte de acciones de intimidación entre estudiantes (Walters y Bowen, 1997; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

Los/as estudiantes que en sus establecimientos educacionales se sienten aceptados por sus pares, que es una de las variables que componen el concepto de Clima Social Escolar, se encuentran en mejores condiciones para hacer frente a los desafíos escolares que se les presentan (Wentzel y Asher, 1995 en Walters y Bowen, 1997; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009) y aquellos que son menos aceptados presentarían un Rendimiento Escolar más bajo cuando se trata de estudiantes que provienen de hogares con bajo nivel socioeconómico (Walters y Bowen, 1997; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009), por otro lado se ha señalado que los resultados de los/as estudiantes podrían mejorar si en las salas de clases se construyen ambientes que favorezcan el aprendizaje, es decir, un Clima Social Escolar positivo (Pierce, s/f; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

Existe relación positiva entre el Rendimiento Escolar de los/as estudiantes y el clima democrático del aula, donde el/la docente ejerce el papel de guía y motivador de la participación de los/as estudiantes (Espinoza, 2006; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009).

III.1.12 Relación entre Aprendizaje, Enseñanza y Desarrollo.

Es necesario precisar que el ser humano es un ente en constante cambio, evolución y desarrollo que gracias a sus competencias personales puede adaptarse al contexto que lo rodea, asimismo de una perspectiva teórica ecológica la comprensión y la percepción se reestructuran en la medida que el individuo responde a lo que el ambiente exige, por ende en este interactuar se produce un cambio a estos dos niveles; en sí mismo y en el entorno (Bronfenbrenner, 1979).

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) le entrega al presente estudio los cimientos para extraer datos de los diferentes sistemas (micro, meso, exo y macro) del sistema social y por lo tanto también del sistema escolar. En cuanto al nivel micro están los resultados individuales de los/as estudiantes en las pruebas internacionales estandarizadas; Rendimiento Escolar. En el nivel meso, el clima de aula como generador de condiciones iniciales favorecedoras de aprendizajes significativos. El exo nivel, como el clima del establecimiento escolar; su cultura, su concepción de educación, aprendizaje, la gestión que lleva a cabo para favorecer buenos ambientes de aprendizaje, etc. El nivel macro social como la política educativa, las condiciones familiares de los/as estudiantes en donde está a la base el nivel socioeconómico (Bronfenbrenner, 1989).

Además conocer la etapa del desarrollo por la cual atraviesan los/as adolescentes, permite contextualizar la población. E. Erikson en su teoría evolutiva de la identidad (Erikson, 1971, 2000), estarían en la etapa Identidad v/s Confusión de Identidad y refiere que dicho concepto es el sentimiento de una continuidad existencial en el tiempo y el espacio; sentirse pleno con uno mismo, por otro lado el reconocimiento a través de las miradas de los otros. La adolescencia es una etapa compleja y uno de los contextos donde el adolescente pasa mayor parte del tiempo en la institución educacional, por ello Weinstein (2001) refiere:

“La escuela es el escenario por excelencia donde se juegan cotidianamente todas estas vivencias y conflictos. Éstos deben ser

debidamente asumidos por los educadores, directivos, apoderados, sostenedores y responsables de las políticas públicas en materia de educación, e incorporados en su proceso educativo, de modo de garantizar que este nivel de transición cumpla realmente con su objetivo: dotar al joven de todas las destrezas y herramientas necesarias para su vida adulta, tanto en términos, valóricos personales, como de aprendizaje permanente, inserción laboral y ejercicio pleno de su ciudadanía" (Weinstein, 2001, p. 99).

Los problemas escolares en cuanto a rendimiento no reducen sus causas a la mera instrucción, también se ve afectado de manera indirecta por situaciones contextuales, por ello el currículum actual de las escuelas no se someten sólo a los contenidos impartidos, también hacia valores, actitudes y virtudes a cultivar en los/as estudiantes (Cornejo y Redondo, 2001).

El Clima Social Escolar positivo se relaciona con el desarrollo de los/as adolescentes, ya que se relaciona con el Rendimiento Escolar y además con elementos de distintos niveles de interacción escolar, específicamente a nivel organizativo en cuanto a estilos de gestión, normas de convivencia y participación de la comunidad educativa, a nivel de aula se relaciona con las relaciones profesor-estudiante, metodologías de enseñanza y relaciones entre pares, a nivel intrapersonal se relaciona con el autoconcepto de estudiantes y docentes, las creencias y motivaciones personales, y las expectativas sobre los otros (Cornejo y Redondo, 2001).

III.1.13 Interrelaciones al interior del aula de clases.

La percepción que docentes tienen de su establecimiento educacional es crucial para comprender sus comportamientos y la forma en que se desenvuelven en el contexto escolar, es aquí donde las relaciones humanas juegan un rol fundamental, entendiéndose como el trato o la comunicación que se establece entre dos o más personas y son de relevancia en las instituciones escolares, puesto que durante la actividad educativa se produce un proceso recíproco entre estudiantes-docentes y entre estudiantes (Texeido y Capell, 2002; citado en Molina y Pérez, 2006).

Si las relaciones entre estudiantes y de estos con docentes se construyen sobre la base de actitudes positivas, como la cooperación, la acogida, la participación y la autonomía y sobre la base del diálogo, de la valoración positiva de los demás y de sí mismo, así como de la confianza; el clima del aula será positivo y gratificante propiciando ventajas para obtener resultados gratificantes, por el contrario si las relaciones en el aula de clases están sentadas sobre la base de actitudes negativas, como la competitividad, la intolerancia y la frustración, el individualismo, la falta de tacto, las reacciones airadas y sin control, el aplazamiento de decisiones y la dificultad para asumir los propios errores, entonces el clima del aula será negativo dificultando la posibilidad de conseguir resultados propicios (García, 1997; citado en Molina y Pérez, 2006).

No es el currículo explícito o formal, el que determina el desarrollo personal y social del educando, esto depende más del sistema de relaciones que se dan entre estudiantes-docentes y estudiante-estudiante que conforman la educación informal, a través del cual el profesor/a actúa como agente de socialización y como formador de sus alumnos/as de manera no explícita, relacionada con la metodología, los estilos educativos y el clima socio-emocional que se genera en el aula favoreciendo en gran medida el proceso de enseñanza aprendizaje de estos (Álvarez y Bisquerra, 1999; citado en Molina y Pérez, 2006).

Las relaciones en el aula de clases son múltiples y entre ellas pueden mencionarse: las que se establecen entre profesores, entre los/as profesores/as y las familias de los/as estudiantes, entre profesores/as y estudiantes, y finalmente entre los/as propios estudiantes (Molina y Pérez, 2006).

Ortega (1996) identifica tres tipos de relaciones que se presentan dentro del aula de clases en las cuales se configuran las distintas interacciones dentro de aquel contexto, estas son la relación entre profesor/a y estudiante, la relación entre estudiantes, y la relación entre profesor/a, estudiante y currículum.

La relación entre profesor/a y estudiante se caracteriza por posicionar al docente como referente para el/la estudiante, el cual en su interacción sea capaz de transmitir un modelo de desarrollo sociomoral, y generar motivación e implicancia en la tarea dentro del estudiante (Ortega, 1996).

La relación entre estudiante y estudiante se caracteriza por su relevancia a nivel de desarrollo psicosocial, ya que es el principal escenario de relación entre pares de edad escolar donde se forman vínculos afectivos, siendo un foco principal de comunicación e interacción social, en el cual se forjan normas, valores, inquietudes y deseos en común (Ortega, 1996).

La relación entre profesor/a, estudiante y currículum se caracteriza por ser el sistema de interacción que configura un porcentaje significativo de la vida escolar, ya que dentro de este se adquieren y ejercitan roles y normas sociales, y se sistematizan subsistemas de valores, actitudes y poder, los cuales otorgan coherencia a las experiencias vitales dentro del sistema (Ortega, 1996).

III.1.14 Percepción del Clima del centro escolar.

El clima del centro escolar apunta a aquellas percepciones sobre comportamientos de ayuda, respeto, seguridad y confort dentro del centro educativo, poniendo énfasis en que los ambientes que propician seguridad y confort se relacionan con un incremento de creatividad y conducta exploratoria, cooperación y relaciones amistosas (Morrison, Furlong y Morrison, 1994; citado en Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006) posibilitando proceso de madurez personal, organización de competencias psicológicas y funciones de aprendizaje y motivaciones (Gilbert, 1993; citado en Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006).

Estos ambientes suponen el polo positivo del cual los ambientes violentos constituyen el otro extremo, es decir, los/as estudiantes que son amenazados o han sido agredidos físicamente, sufren estrés, que conlleva consecuencias negativas

(Christie y Toomey, 1990; citado en Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006).

III.1.15 Percepción del Clima del profesorado.

Representa percepciones de satisfacción en la relación con el profesorado, analizando su actuación según valores de justicia y respeto, las relaciones positivas con profesores/as tienen efectos constructivos y preventivos para estudiantes en riesgo de presentar problemas académicos, emocionales y dificultades conductuales (Felner, 1995; Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997; Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001; citado en Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006). En esta relación se puede apreciar que los docentes son un factor significativo en la educación de los/as estudiantes, ya que su labor puede propiciar un clima tranquilo y orientada a la relación enseñanza aprendizaje (Molina y Pérez, 2006). Lo anterior se entiende a raíz de que el estilo de enseñanza y características de personalidad del docente le brinda a sus estudiantes herramientas para la formación de su propia personalidad en desarrollo (Molina y Pérez, 2006).

Es labor del docente buscar la manera más adaptativa de configurar su estilo de enseñanza y características de personalidad, ya que ello facilita la generación de un clima positivo, potenciando la autoestima de los/as estudiantes y docentes, y un estilo de convivencia que propicie el proceso enseñanza aprendizaje efectivo (Molina y Pérez, 2006).

La relación que se establece entre estudiante y docente dentro del aula escolar es mutua, sin embargo este último es quien asume una responsabilidad mayor, la clase por si demanda una adecuada preparación del docente para que interprete y organice el aula, planificando correctamente su ejecución en función de los fines y objetivos que busca lograr, realizando una acertada negociación con los/as estudiantes y estableciendo el conjunto de tareas y contenidos más adecuados para enseñarles (Medina, 1989; citado en Molina y Pérez, 2006).

Los factores personales del docente, tanto afectivos como sociales, están relacionados a prestar atención individualizada al estudiante, generar vínculos basados en contacto emocional, producir equidad del trato del profesor hacia sus alumnos, propiciar transparencia en información, refuerzos positivos, generar coherencia entre lo que piensa, siente y expresa el profesor, y la percepción del alumno sobre estos factores (Texeidó y Capell, 2002; citado en Molina y Pérez, 2006).

El/la profesor/a aparte de comunicar y/o enseñar conocimientos, muestra su personalidad, destacando la conducta no verbal que acompaña su discurso que influye en el clima del aula y en las relaciones sociales que se construyen y por consiguiente en la formación de actitudes en los alumnos (Molina y Pérez, 2006).

Arón y Milicic (1999) postulan que la clase se desarrolla dentro de un contexto social específico caracterizado por la interrelación y características de los miembros del sistema, en el cual el profesor transmite disciplina a sus alumnos mediante cuatro variables que se manifiestan de forma individual o interactuando entre sí. Entre estos elementos se encuentra la personalidad del profesor/a, su nivel intelectual y dominio teórico de su área de conocimiento específico, sus recursos para sistematizar actividades dentro de la sala de clases, sus recursos disponibles para mantener un grado de control adecuado sobre la sala de clases (Arón y Milicic, 1999). Además el/la docente es capaz de generar estilos de liderazgo en relación a sus estudiantes, dentro de estos estilos se encuentra el líder democrático, el permisivo y el autoritario (Uculmana, 1995; citado en Orellana y Segovia, 2014).

El líder democrático se caracteriza por ser un agente activo en la relación con los/as estudiantes, otorgando y permitiendo un carácter activo, otorgando libertad en el trabajo, libertad otorgada mediante un trabajo mancomunado, discutiendo maneras de trabajo y evaluación, generando responsabilidad en los/as estudiantes (Uculmana, 1995; citado en Orellana y Segovia, 2014). El líder permisivo se caracteriza por ser un agente pasivo en la relación con los/as estudiantes, no generando instancias de evaluación y organización (Uculmana, 1995; citado en Orellana y Segovia, 2014). El

líder autoritario se caracteriza por ser un agente pasivo en la relación con los/as estudiantes, transformándolos/as en agentes pasivos de esta relación, lo cual puede provocar sentimientos de agresividad (Uculmana, 1995; citado en Orellana y Segovia, 2014).

Yelow y Weinstein (1997; citado en Orellana y Segovia, 2014) proponen tres orientaciones básicas existentes dentro del trabajo del profesorado en relación a la interacción social con estudiantes, entre ellas están.

La primera orientación hace referencia a reforzar positivamente las conductas esperadas de los/as estudiantes, en vez de reforzar las conductas negativas (Yelow y Weinstein 1997; citado en Orellana y Segovia, 2014).

La segunda orientación hace referencia a no forzar al estudiante a seguir una línea de trabajo, sino que ocupe herramientas de un líder democrático generando espacios de participación y opinión de los/as estudiantes en su propio proceso (Yelow y Weinstein 1997; citado en Orellana y Segovia, 2014).

La tercera orientación hace referencia a evitar formar prejuicios sobre los/as estudiantes, generando instancias de observación y diálogo en los cuales el docente puede conocer al estudiante y sus particularidades, contrastando aquello en el proceso, percibiendo con ello los cambios en el estudiante (Yelow y Weinstein 1997; citado en Orellana y Segovia, 2014).

III.1.16 Percepción del Clima entre estudiantes.

En la etapa de adolescente el/la joven necesita conformar su identidad a partir de un proceso de individualización, es él y solo él, tratando de ser inconfundible con otras personas, buscando encontrar en sí mismo características individuales que lo hagan diferente a los/as demás (Vuelvas, 1977; citado en Magaña Miranda, 2003; citado en Molina y Pérez, 2006).

El/la estudiante dentro del establecimiento educacional no se encuentra aislado socialmente, es aquí donde pasa la mayor parte del tiempo y además comparte con sus pares (amigos/as, compañeros/as), estos son la figura más importante del entorno en el que se desenvuelve, son las personas con las cuales descarga sus angustias, sus tensiones, sus alegrías y sus fracasos, aparte son con quienes ensaya y practica formas de relación que ayudarán a conformar su personalidad futura, sus compañeros/as se convierten indiscutiblemente en otros significativos, de donde se deriva la enorme utilidad de lograr que en las escuelas, los/as estudiantes adopten conductas positivas, tanto en el campo interpersonal como el campo del aprendizaje (Molina y Pérez, 2006).

Los/as estudiantes también tienen comportamientos y actitudes que dificultan las relaciones interpersonales en el aula de clases, dichos comportamientos y actitudes de estudiantes denotan: burla, violencia, agresividad, egoísmo, hostilidad, menosprecio, indiferencia, en las relaciones que establecen tanto con docentes como con sus compañeros/as, por ende se recalca la importancia de generar un ambiente con las condiciones necesarias para que los/as estudiantes respondan a las expectativas escolares de los establecimientos a los cuales pertenecen cada uno de ellos/as (Molina y Pérez, 2006).

Los/as estudiantes evidencian sus comportamientos y actitudes como respuesta al trato que reciben por parte de los/as docentes en los que se encuentra: desatender/desestimar, conducta negativa/rechazo, protesta/reclama (Molina y Pérez, 2006).

III.1.17 Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes.

Los/as estudiantes perciben las debilidades de los/as docentes y demuestran comportamientos, actitudes en respuesta a ello, por una parte no prestan atención, no obedecen y en consecuencia adoptan comportamientos y actitudes que denotan

desinterés y apatía; y por otra, se muestran sumisos y atienden sus demandas de los/as profesores/as (Molina y Pérez, 2006).

Los/as estudiantes generan conductas y actitudes en relación a sus profesores, las cuales entorpecen la creación y/o mantenimiento de un Clima Social escolar positivo (Molina y Pérez, 2006). Las conductas y actitudes configuradas por los alumnos en relación a sus profesores van desde burlas de distinta índole, violencia física y psicológica, desconfianza, desprecio, indiferencia, críticas no constructivas a su labor, interrupciones en la clase como pararse o ruidos molestos, entre otras (Molina y Pérez, 2006).

Un componente gravitante de lo que acontece en el aula de clases es el clima emocional, es decir, la calidad de la relación estudiante-docente genera un espacio estimulante, tanto para los aprendizajes educativos como para la convivencia social (Casassus, 2001; citado en Valoras, 2008).

III. 1.18 Síntesis Teórica.

Resumiendo el marco teórico de la presente investigación, queda de manifiesto que los conceptos de Rendimiento Escolar y Clima Social Escolar son primordiales para esta tesis investigativa. A continuación se exponen dichos conceptos sintetizados con el objeto de especificar la teoría antes presentada.

Respecto al Rendimiento Escolar, es entendido como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia específica comparado con el rango etario de sus pares (Jiménez, 2000).

Por otro lado el Clima Social Escolar definido como la percepción de los/as estudiantes sobre aspectos del ambiente en donde realizan actividades escolares, las que incluyen normas y creencias de dicho sistema escolar (Áron y Milicic, 1999).

El Clima Social Escolar se compone de diversas interrelaciones que se dan al interior de los establecimientos educacionales y que son cruciales para determinar cómo perciben el clima en que los/as integrantes de la comunidad educativa se desarrollan, que para fines de esta investigación se prioriza desde la mirada de los/as estudiantes, dentro de los cuales se encuentra la Percepción del Clima del centro escolar (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006). La Percepción del Clima del profesorado (Molina y Pérez, 2006). Percepción del Clima entre estudiantes (Molina y Pérez, 2006). Por último la Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes (Molina y Pérez, 2006).

III.2 Marco Empírico.

La Ley General de Educación (LGE), donde en el artículo 16 a, se refiere a convivencia escolar como:

“La coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (MINEDUC, 2013, p. 16).

El Ministerio de Educación (2013) conceptualiza el Clima Escolar como el ambiente en donde se dan las interrelaciones, la enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar, que asimismo están condicionadas ya sea por habilidades y actitudes establecidas en el curriculum, facilitando o dificultando el proceso de aprendizaje, se enfoca principalmente en contenidos y objetivos de las distintas asignaturas y no sólo en la buena relación con los demás y/o sus pares. Entre más organizado y definido sea el ambiente escolar en cuanto a sus reglas, normas y expectativas de los/as docentes respecto de sus estudiantes, más favorable será el clima para enseñar y aprender.

MINEDUC (2013) conceptualiza la convivencia escolar como el aprendizaje necesario para formar a la persona en la vida en sociedad, esta formación estimula el

desarrollo de personas socialmente responsables, respetuosas del prójimo y su entorno, capaces de ejercer su ciudadanía y fortalecer la democracia, y a partir de ello mejorar la vida comunitaria.

El Clima de Convivencia Escolar, alude a que las personas pertenecientes a la comunidad educativa se sientan seguros en la institución, es una condición necesaria para que los educandos estudien y aprendan efectivamente, se refiere al resguardo de su integridad física, afectiva y social, así como en el ambiente comunitario que lo rodea (MINEDUC, 2011; citado en Agencia de Calidad de la Educación [ACE], 2012).

Las percepciones que tienen los/as estudiantes respecto a la Convivencia Escolar, afectan la motivación, el rendimiento, la adquisición de habilidades cognitivas, el aprendizaje efectivo y el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio y aprendizaje (Muijs y Reynolds, 2005; Fleming et al., 2005; Devine y Cohen, 2007; Stewart, 2008; citado en ACE, 2013).

Estudios realizados en Chile evidencian que un 44% de los establecimientos municipales encuestados tiene una alta frecuencia de percepción de conductas agresivas recurrentes. Un 14% de los establecimientos particulares subvencionados encuestados, tiene una alta frecuencia de percepción de conductas agresivas recurrentes. Del total de los establecimientos particulares pagados encuestados, se observa que un 6% tiene una alta frecuencia de percepción de conductas agresivas recurrentes. Por lo tanto, en la dependencia municipal existe un mayor porcentaje de establecimientos donde se percibe con mayor frecuencia conductas agresivas recurrentes, que en los particulares subvencionados y particulares pagados (ACE, 2013).

En Chile, dada la alta segmentación social, que se corresponde de manera directa con la estratificación educativa de nuestro sistema educacional, estos resultados tienden a reforzar la creencia popular de que la violencia está asociada a la pobreza,

sin embargo, según investigaciones con respecto a este tema, no hay una sola variable explicativa del porqué se da esta asociación (ACE, 2013).

Estudios que señalan factores de riesgo que desencadenan situaciones de violencia en los establecimientos educacionales muestran que algunos de los factores son; la carencia de recursos humanos y materiales, bajos salarios de profesores y funcionarios, insuficiencia de diálogo entre los miembros de la comunidad educativa, y la escasez de interacción entre la familia y la comunidad (Abramovay, 2005; citado en ACE, 2013).

Asimismo, existen estudios que señalan que las familias de nivel socioeconómico bajo deben lidiar con un conjunto de estresores que dificultan su rol en el apoyo temprano del niño en el plano académico y en el proceso formativo, como la inestabilidad laboral, recursos materiales y financieros inadecuados, problemas maritales y familiares, y otros problemas psicosociales como alcoholismo, violencia intrafamiliar, consumo y tráfico de drogas (Gillock y Reyes, 1999; Arón y Milicic, 2000; Arnold y Doctoroff, 2003; citado en ACE, 2013).

La prueba Simce se encuentra dentro del sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje en estudiantes de Chile, las pruebas que componen el Simce evalúan parte del currículo nacional en cuanto a contenidos de aprendizaje y habilidades a desarrollar, está centrado en evaluar Rendimiento Escolar mediante las pruebas de matemática y lenguaje de forma censal y las pruebas de inglés, ciencias naturales e historia de forma muestral (ACE, 2012). También se centra en evaluar la calidad de educación y estimadores psicosociales de estudiantes, apoderados y profesores (ACE, 2012).

La prueba Simce de Lenguaje y Comunicación se compone por los ejes de comunicación oral, escritura y lectura, siendo esta última la más significativa (ACE, 2012). La evaluación de la habilidad lectora adquiere relevancia al ser parte fundamental del aprendizaje de forma transversal en las diferentes asignaturas y en

diferentes áreas del desarrollo vital (ACE, 2012). La medición de este eje en segundos medios se centra en la comprensión de distintos textos de los cuales se solicita determinada información del currículo, se espera que sean capaces de reflexionar sobre determinado texto en torno a sus características literarias y hecho clave que den sentido al significado del texto a trabajar (ACE, 2012).

La prueba Simce de Matemática se compone por ejes determinados por el currículo nacional (ACE, 2012). La evaluación de los contenidos y habilidades matemáticas adquiere relevancia al entregar la información y formación conceptual la cual propicia el análisis de la información cuantitativa que se procesa a diario en el desarrollo vital, fortaleciendo las capacidades de comunicación, razonamiento y abstracción, solución de conflictos (ACE, 2012).

III.3 Marco Epistemológico.

Esta investigación se encuentra sustentada desde el paradigma neopositivista difundido en la primera mitad del siglo XX, con su característica principal de estar en contra de la filosofía especulativa y además de su carácter objetivo-empirista, siendo esta su particularidad fundamental (Atencia, 1991).

El neopositivismo se fundamenta en el principio de verificación, es decir, sólo tiene sentido lo que puede comprobarse de manera fáctica o empírica de manera objetiva (Bunge, 1985).

La objetividad científica por lo tanto son aquellos datos impersonales para comprender una realidad que no es estática, una realidad cambiante, referidos a hechos objetivos que puedan tener algún significado en algún cuerpo del conocimiento y así poder investigarla de manera más completa (Bunge, 1985).

Si hay algo que caracterice a la corriente neopositivista es su valoración de la lógica, que es la diferencia específica respecto del empirismo tradicional. Bochenski (1976) puntualiza que:

“Los neopositivistas aparecen, desde el punto de vista formal, como una especie de escolástica nueva, en todo caso no creemos que desde la Edad Media se haya conocido una fe y un respeto tales por la lógica” (Bochenski, 1976, p. 76).

La visión del pensamiento neopositivista es la búsqueda de una seguridad articulable, que proporciona respuestas concluyentes y definitivas a cualquier interrogante, en su contraposición cualquier respuesta que no sea concluyente y definitiva no se reconoce como respuesta en lo absoluto, aludiendo al llamado principio de verificabilidad (Moore, G., 1994; citado en Knabenschuh de Porta, 2004).

Respecto al pensamiento neopositivista, el significado de una palabra se define por lo que se denomina criterio de aplicación, es decir, por su derivación a partir de proposiciones elementales; por sus condiciones lógicas de verdad (en qué condiciones es verdadera y en cuáles falsa); y por su criterio de verificación a partir de la empiria (Carnap, 1961; citado en Acevedo, 2011).

En esta lógica es que debe entenderse el siguiente argumento de Carnap (1961; citado en Acevedo, 2011):

"El sentido de una proposición descansa en el método de su verificación. Una proposición afirma solamente todo lo que con respecto a ella resulta verificable. Por ello una proposición, cuando dice algo, sólo puede enunciar un hecho empírico" (p. 8).

El paradigma neopositivista es el resultado de una colaboración colectiva que vendría siendo en específico una ciencia unificada, es decir, no deja de lado a otras, sino todo lo contrario, las relaciona entre sí, en otras palabras no explica una

concepción total de la realidad, pero con la ayuda de nuevas adquisiciones de la actividad científica se logra una idea más completa (Atencia, 1991).

Mario Bunge (1985) aporta precisiones relacionadas a la objetividad científica, poniendo énfasis en los datos científicos, referidos a que el experimentador informa acerca de hechos objetivos, es decir, referencia objetiva, y que los datos son interpretados hasta que están formulados, si no se exigiera de los datos científicos una referencia objetiva, y un mínimo de interpretación basándose en teorías aceptadas, podrían inventarse arbitrariamente y serían irrelevantes para sostener las ideas de la investigación.

Chalmers (1992; citado en Llinás y González, 2002) se refiere a la inevitable pérdida del carácter objetivo del conocimiento:

"No deseo negar que la adecuación y significado de los enunciados observacionales dependen de supuestos teóricos de diverso tipo y por lo tanto son falibles y revisables. (...) La ciencia ha desarrollado técnicas poderosas para obviar esos problemas, en la medida en que puede contrastar las teorías científicas mediante procedimientos normalizados que pueden minimizar los problemas que surgen del carácter subjetivo de la percepción humana".

IV. DISEÑO METODOLÓGICO.

IV.1 Metodología.

La presente investigación es abordada desde la metodología cuantitativa, la cual establece con exactitud patrones de comportamiento en una población determinada (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). La metodología cuantitativa se caracteriza por la recolección de datos cuantificables para probar hipótesis a través de medición numérica, conteo y estadística (Hernández y cols., 2003).

Se considera adecuado abordar la presente investigación desde el enfoque cuantitativo, ya que proporciona la posibilidad de generalizar los resultados de manera amplia, otorga un punto de vista de conteo y magnitud del fenómeno a estudiar, brinda posibilidad de replicar el presente estudio y compararlo con investigaciones semejantes (Hernández y cols., 2003). La presente investigación es de tipo correlacional, tipo de estudio que se caracteriza por medir el grado de relación entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto y población determinada (Hernández y cols., 2003).

Se considera adecuado realizar el presente estudio de tipo correlacional, ya que da a conocer cómo se comporta una variable en relación a la presencia de otra variable (Hernández y cols., 2003).

Este tipo de investigación nos permite dar explicaciones parciales sobre los comportamientos de las variables correlacionadas en un contexto y población específica (Hernández y cols., 2003).

IV.2 Diseño de Investigación.

El diseño de la presente investigación es no experimental, ya que se observa el comportamiento de las variables en un contexto y población determinada tal como se manifiestan sin ser manipuladas (Hernández y cols., 2003).

El presente estudio no experimental es de tipo transeccional correlacional, ya que se encarga de medir, analizar y describir el grado de relación existente entre dos o más variables en un momento único y tiempo específico de un contexto y población determinada (Hernández y cols., 2003).

IV.3 Hipótesis.

Existe una relación directamente proporcional entre Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar de estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán.

IV.4 Técnicas de Recolección de Datos.

En primera instancia se les hace entrega a los/as estudiantes de primeros y segundos medios el Consentimiento Informado (Ver en anexo 1), explicando la investigación y la participación de los/as estudiantes en la investigación.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) revalidado y adaptado, aplicado a nivel individual en estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán. Para el Rendimiento Escolar se obtuvo el promedio de nota final entre las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas correspondiente al primer semestre académico del año 2014 de los/as estudiantes de primeros y segundos medios.

IV.5 Instrumentos Utilizados.

Se utiliza el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) para revalidar y adaptar a la población objetivo (Ver en anexo 2), este instrumento fue desarrollado y validado originalmente en España por Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya (2006). Posteriormente Guerra, Castro y Vargas (2010) lo adaptan a Chile, analizan sus propiedades psicométricas y concluyen que presenta adecuados índices de fiabilidad y validez, obteniéndose un Alfa de Cronbach de 0,83 para Clima del centro y de 0,72 para Clima del profesorado y un total de 0,86 para CECSCE.

El CECSCE es un instrumento de autorregistro, consta de 14 ítems, el formato de respuestas ofrece alternativas del 1 al 5 y evalúa dos dimensiones del clima social

escolar, los puntajes de cada ítem de cada dimensión se suman y de ello se obtiene un resultado por dimensión, la primera dimensión es “clima escolar del centro”, referido a la capacidad de ayuda, seguridad, comodidad y respeto percibidos en el centro educativo, la segunda es “clima escolar referente al profesorado”, referido a la percepción de los/as alumnos/as sobre el trato dado por los/as profesores/as. La primera dimensión posee 8 ítems y su puntaje oscila entre 8 y 40, la segunda dimensión posee 6 ítems y su puntaje oscila entre 6 y 30. Se observa el puntaje total obtenido al sumar las dimensiones, sabiendo que puede dar un total de 70 puntos máximo, 35 puntos como mediana y 14 puntos como mínimo, se interpreta que a mayor puntaje, mayor es la percepción de un adecuado Clima Social Escolar, diferenciándolo entre nutritivo y tóxico en base de la mediana como punto de referencia.

El marco teórico de la presente investigación reporta la existencia de dos dimensiones que componen la variable Clima Social Escolar, los cuales no fueron considerados para la elaboración del CECSCE, estos son la Percepción del Clima entre estudiantes y la Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes. Por ende se optó por adaptar el instrumento, aumentando la cantidad de ítems, con el fin de lograr validez y datos confiables al integrar dichas dimensiones.

En el presente estudio se procedió a revalidar y adaptar el CECSCE a la realidad de la población objetivo. Previo a su adaptación el instrumento consto de 42 ítems, 8 en la primera dimensión, 6 en la segunda dimensión, 14 en la tercera dimensión y 14 en la cuarta dimensión (Ver en anexo 3). Tras su adaptación el CECSCE consta de 20 ítems, el formato de respuestas ofrece alternativas del 1 al 5 en escala Likert, están son; “NUNCA”, “CASI NUNCA”, “A VECES”, “CASI SIEMPRE” y “SIEMPRE”, evalúa cuatro dimensiones del clima social escolar, las dos primeras son la Percepción del Clima del centro escolar y la Percepción del Clima del profesorado, las dos restantes son integradas en la adaptación, corresponden a la Percepción del Clima entre estudiantes y la Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes (Ver en anexo 4). Los puntajes de cada ítem de cada dimensión se suman y de ello se obtiene un resultado por dimensión. Cada una de ellas constan de 5 ítems y su puntaje oscila entre 5 y 25. Se observa el puntaje total obtenido al sumar las dimensiones, sabiendo que puede dar un

total de 100 puntos máximo, 50 puntos como mediana y 20 puntos como mínimo, se interpreta que a mayor puntaje, mayor es la percepción de un adecuado Clima Social Escolar, diferenciándolo entre nutritivo y tóxico en base de la mediana como punto de referencia.

Los resultados del CECSCE se expresan mediante una escala de siete categorías de Clima Social Escolar. El CECSCE tiene un mínimo de 20 y un máximo de 100 puntos, se estableció una escala de orden ascendente que va desde un Clima Tóxico Alto (el cual se encuentra entre 20 y 31 puntos), un Clima Tóxico (el cual se encuentra entre 32 y 43 puntos), un Clima Tóxico Bajo (el cual se encuentra entre 44 y 55 puntos), un Clima Regular (el cual se encuentra entre 56 y 67 puntos), un Clima Nutritivo Bajo (el cual se encuentra entre 68 y 79 puntos), un Clima Nutritivo (el cual se encuentra entre 80 y 91 puntos), y un Clima Nutritivo Alto (el cual se encuentra desde los 92 puntos en adelante).

El Rendimiento Escolar, para fines de nuestra investigación, es medido a través del promedio de nota final entre las asignaturas de “Lenguaje y Comunicación” y “Matemáticas”, el Rendimiento Escolar tiene un mínimo de 1,0 y un máximo de 7,0 de calificación. Se estableció una escala de orden ascendente de siete categorías que van desde Muy Ineficiente (el cual se encuentra entre 1,0 y 1,9), Ineficiente (el cual se encuentra entre 2,0 y 2,9), Insuficiente (el cual se encuentra entre 3,0 y 3,9), Promedio (el cual se encuentra entre 4,0 y 4,9), Suficiente (el cual se encuentra entre 5,0 y 5,9), Eficiente (el cual se encuentra entre 6,0 y 6,9), y Muy Eficiente (el cual se encuentra en 7,0).

Para objetivo de esta investigación se ha determinado como definición operacional de CSE la percepción que tienen los/as estudiantes de las relaciones interpersonales que se dan dentro del centro escolar, involucrando el espacio en el cual se desenvuelven, es aquí donde se configuran diferentes tipos de interrelaciones y apreciaciones entre los distintos actores y son cuatro factores que lo componen, estos son; la Percepción del Clima del centro escolar, la Percepción del Clima del

profesorado, la Percepción del Clima entre estudiantes, y la percepción del clima de estudiantes hacia docentes (Texeido y Capell, 2002; citado en Molina y Pérez, 2006).

La Percepción del Clima del centro escolar es entendida como la capacidad de ayuda, seguridad, comodidad y respeto percibidos en el centro educativo. La Percepción del Clima del profesorado es entendida como la percepción de los/as estudiantes sobre el trato dado por los/as docentes. La Percepción del Clima entre estudiantes es entendido como la percepción de los/as estudiantes sobre el trato dado entre estudiantes. La Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes es entendido como la percepción de los/as estudiantes sobre el trato dado hacia los/as docentes.

Se utiliza el programa InfoStat para determinar el tamaño de la muestra de población específica del presente estudio y el programa IBM SPSS Statistics v.19 para el análisis estadístico de los datos recolectados a través del instrumento CECSCE.

IV.6 Población y Muestra.

La población objetivo de la presente investigación está compuesta por estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán. El universo total de la población comprende a 621 estudiantes. El tamaño de la muestra requerida se compone por un total de 238 estudiantes, el total de la población medida corresponde a una muestra de 435 estudiantes.

Para la presente investigación se utilizó una muestra de mayor tamaño que la requerida, esto con el objeto de reducir el error resultante del análisis estadístico, ya que la muestra del presente estudio es de carácter no probabilístico, por lo cual sus resultados no son generalizables, argumentado el aumento de la muestra en base a los postulados de Kerlinger y Lee (2002), quienes plantean la correlación negativa existente entre el tamaño de la muestra y el porcentaje de error aproximado para su representatividad.

La muestra del presente estudio es de tipo no probabilística o llamada también muestra dirigida, ya que la selección obedece a las características de un contexto y población determinada en base al planteamiento del problema, a los objetivos del estudio y al diseño de investigación (Hernández y cols., 2003).

Este tipo de muestra permite realizar inferencias respecto a la población determinada, a través de la selección de sujetos, de los cuales se espera que sean casos representativos de dicha población (Hernández y cols., 2003).

IV.7 Análisis de Datos.

El análisis de los datos que fueron recolectados mediante el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE), se realizó a través de la construcción e ingreso de las respuestas en una Matriz de Datos realizada con el Programa Estadístico IBM SPSS Statistics v.19.

El análisis propuesto se desarrolló en dos etapas, la primera de ellas consistió en la validación y adaptación del CECSCE, instrumento desarrollado y validado originalmente en España por Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya (2006) para que luego Guerra, Castro y Vargas (2010) lo adaptaran a Chile en la localidad de Valparaíso. Para la validación y adaptación se sometieron los resultados obtenidos a un análisis de Fiabilidad a través del estadístico Alfa de Cronbach, posteriormente se realizó la reducción de datos de la prueba piloto de cada factor constituyente del instrumento, mediante el análisis de la Varianza Total Explicada, Comunalidades y Matriz de Componentes, continuando con el análisis de Fiabilidad en función del estadístico Alfa de Cronbach sobre los datos reducidos (Hernández y cols., 2003).

La segunda etapa contempló el análisis factorial de la Varianza Total Explicada, Comunalidades y Matriz de Componentes de los resultados obtenidos a través de la aplicación del CECSCE en la muestra total, finalizando con el análisis de Fiabilidad del instrumento en base al estadístico Alfa de Cronbach. Se realizó el análisis de la

correlación existente entre las variables CSE y Rendimiento Escolar mediante el Coeficiente de Relación Pearson, el cual permite determinar la relación entre variables medidas en escalas de intervalo o razón (Hernández y cols., 2003).

La presente investigación incluye un análisis de correlación de la variable CSE y Rendimiento Escolar diferenciado por nivel educacional, es decir, se correlacionó el CSE con el Rendimiento Escolar del total de estudiantes de primeros medios correspondientes a la muestra de la población objetivo y se correlacionó el CSE y Rendimiento Escolar del total de estudiantes de segundos medios correspondientes a la muestra de la población objetivo.

IV.8 Criterios de Calidad.

Los criterios de calidad se centran en la confiabilidad y validez, propia de la metodología cuantitativa, cumpliendo así con los criterios científicos apropiados para esta investigación.

IV.8.1 Confiabilidad.

La recolección de datos a través de un instrumento es de suma importancia, este debe ser confiable y válido para que arroje resultados significativos. La confiabilidad se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produzcan resultados iguales (Hernández y cols., 2003).

IV.8.2 Validez.

La validez de investigación se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir y debe ser objetivo de alcance de todo instrumento (Hernández y cols., 2003). La presente investigación está sujeta a lograr la validez interna, es decir, que los resultados obtenidos sean válidos, confiables e interpretables,

y validez externa referida a qué tan generalizables son los resultados a otra población (Hernández y cols., 2003).

Existen tres tipos de validez, las cuales son: validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo.

La validez de contenido se refiere a que el instrumento manifiesta un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en que la medición representa al concepto medido (Bohrnstedt, 1976; citado en Hernández y cols., 2003)

La validez de criterio establece la validez de un instrumento de medición comparándola con algún criterio externo, dicho criterio es un estándar con el que se juzga la validez del instrumento (Wiersma, 1986; citado en Hernández y cols., 2003). Existen dos tipos de validez de criterio: validez predictiva, referida a si el criterio se fija en el futuro, por otro lado validez concurrente, si el criterio se fija en el presente, en el mismo momento o punto del tiempo (Hernández y cols., 2003).

La validez de constructo hace referencia al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas desde la teoría y que conciernen a los conceptos o constructos, que están siendo medidos y que probablemente desde una mirada científica es la más importante (Hernández y cols., 2003).

La validez del instrumento respecto al Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) revalido y adaptado, posee una adecuada fiabilidad, medida a través del Alfa de Cronbach en sus cuatro factores (dos factores del instrumento original y dos factores creados), dando como resultado para el factor Percepción Clima del centro escolar de 0,70, para el factor Percepción del Clima del profesorado de 0,71, para el factor Percepción del Clima entre estudiantes de 0,72, y para el factor Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes de 0,72, y del CECSCE de 0,90 (Hernández y cols., 2003).

IV.9 Aspectos Éticos.

La presente investigación se fundamenta en las bases de los principios éticos y normas éticas los cuales tiñen y se manifiestan en el diseño de la investigación y el consentimiento informado entregado a la población/muestra.

Dentro de los principios éticos se considera la autonomía, beneficencia y justicia. Dentro de las normas éticas se considera la confidencialidad, veracidad y fidelidad (Franca-Tarragó, 1996).

El principio de beneficencia hace referencia a que mediante el desarrollo y resultado de la investigación no se busca dañar, si no generar el beneficio y bienestar en otros y otras (Franca-Tarragó, 1996).

El principio de autonomía hace referencia a la libertad que tiene un otro u otra para tener control sobre su toma de decisiones y acciones, en esta investigación se ve manifiesto en el carácter de voluntariedad expuesto mediante el consentimiento informado (Franca-Tarragó, 1996).

El principio de justicia hace referencia a la no generación de diferencias entre estudiantes, es decir, se ve manifiesto en la igualdad de condiciones e información entregada mediante el consentimiento informado (Franca-Tarragó, 1996).

La norma de confidencialidad hace referencia al resguardo de la información otorgada por la muestra de la población objetivo, es decir, se mantendrá el anonimato de los voluntarios y voluntarias al igual que el de sus respuestas, teniendo ellos el control de la información referente a sí mismos, esto se ve especificado en el consentimiento informado (Franca-Tarragó, 1996).

La norma de veracidad hace referencia a la consecuencia con la realidad de la presente investigación manifiesta en la exposición de la información auténtica sin

omisiones ni distorsiones, en primera instancia en el consentimiento informado para la muestra de la población objetivo, y en segunda instancia en la exposición del análisis de resultados obtenidos a través de los instrumentos utilizados (Franca-Tarragó, 1996).

La norma de fidelidad hace referencia a la obligación de cumplir el acuerdo establecido, ya sea esto mediante el consentimiento informado con la muestra de la población objetivo o mediante el cumplimiento de los objetivos previamente establecidos (Franca-Tarragó, 1996).

Se realizó una breve presentación personal de los responsables de la presente investigación, seguido de la introducción y propósito de la misma, la forma de recolección de datos mediante el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE), con una duración de 20 minutos aproximadamente, se expuso quien o quienes tendrán acceso a la información obtenida, por otro lado el por qué son ellos los/as elegidos/as para la investigación, énfasis en la participación voluntaria, pueden retirarse si lo desean y establecer la importancia que los datos pesquisados serán utilizados netamente con fines académicos.

Respecto a las referencias y citas de esta investigación, estuvo sujeta al formato de la Asociación Psicológica Americana (APA) en su Quinta Edición con el fin de estructurar, organizar, respaldar el material utilizado y el resguardo de la propiedad intelectual.

V. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

A continuación se presentan los resultados obtenidos entre la correlación de la variable Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar de estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán. Posteriormente se presenta el análisis de correlación entre la variable CSE y Rendimiento Escolar de los primeros y segundos medios de forma diferenciada.

V.1 Análisis de Fiabilidad y Reducción de Datos de la Prueba Piloto para Validar y Adaptar el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE).

La Tabla 1 muestra el resumen del procesamiento de los/as estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán. Un total de 70 estudiantes responden el Cuestionario, dando el 100% de la muestra para la validación del instrumento.

Tabla 1. Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	70	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	70	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

La Tabla 2 se presenta el estadístico de fiabilidad, el cual da como resultado un Alfa de Cronbach inicial de 0,909, para las 20 preguntas respondidas por cada estudiante. Esto significa que el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) presenta una sobresaturación de datos.

Tabla 2. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,909	20

V.2 Reducción de Datos mediante Análisis Factorial de la Prueba Piloto para Validar y Adaptar el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE).

La tabla 3 (ver tabla 3 en anexo 5) muestra la Varianza Total Explicada del factor 1, el cual se explica por el 100% de los componentes. El componente 13, que hace alusión a si “se puede confiar en la mayoría de la gente de este establecimiento

educacional” explica el 51,282% de la varianza, siendo el que presenta mayor porcentaje acumulado. Además, el menor de ellos es el componente 12, el que se presenta por la consigna de “el establecimiento educacional está muy ordenado y limpio”, el que explicaría un 8,133% de la varianza total.

La tabla 4 (ver tabla 4 en anexo 5) muestra la Matriz de Componentes, en la cual se presenta un factor y un componente. Este componente está compuesto por cinco preguntas que presentan una correlación con tendencia de positiva media a considerable de 0,583 a 0,782 respecto al factor “Percepción del Clima del centro”.

La tabla 5 (ver tabla 5 en anexo 5) muestra las Comunalidades encontradas en la reducción de datos del factor 1 que hace alusión a la “Percepción del Clima del centro”, muestran que dos preguntas presentan una tendencia débil de 0,340 a 0,489. Las 3 preguntas restantes presentan una tendencia media de 0,510 a 0,612.

La tabla 6 (ver tabla 6 en anexo 5) muestra la Varianza Total Explicada del factor 2, el cual se explica por el 100% de los componentes. El componente 2, que hace alusión a si “los/as profesores/as de este establecimiento educacional son agradables con los/as estudiantes” explica el 54,363% de la varianza, siendo el que presenta mayor porcentaje acumulado. Además, el menor de ellos es el componente 36, el que se presenta por la consigna de “me siento cómodo hablando con los/as profesores/as de mis problemas”, el que explicaría un 7,900% de la varianza total.

La tabla 7 (ver tabla 7 en anexo 5) muestra la Matriz de Componentes, en la cual se presenta un factor y un componente. Este componente está compuesto por cinco preguntas que presentan una correlación con tendencia de positiva media a considerable de 0,652 a 0,807 respecto al factor “Percepción del Clima del profesorado”.

La tabla 8 (ver tabla 8 en anexo 5) muestra las Comunalidades encontradas en la reducción de datos del factor 2 que hace alusión a la “Percepción del Clima del

profesorado”, muestran que dos preguntas presentan una tendencia positiva débil de 0,425 a 0,492. Las 3 preguntas restantes presentan una tendencia positiva media de 0,570 a 0,651.

La tabla 9 (ver tabla 9 en anexo 5) muestra la Varianza Total Explicada del factor 3, el cual se explica por el 100% de los componentes. El componente 8, que hace alusión a si “los/as estudiantes de este centro son agradables con los/as demás estudiantes”, explica el 46,025% de la varianza, siendo el que presenta mayor porcentaje acumulado. Además, el menor de ellos es el componente 37, el que se presenta por la consigna de “los/as estudiantes de este centro se sienten aceptados socialmente por los/as demás estudiante”, el que explicaría un 7,527% de la varianza total.

La tabla 10 (ver tabla 10 en anexo 5) muestra la Matriz de Componentes, en la cual se presenta un factor y un componente. Este componente está compuesto por cinco preguntas que presentan una correlación con tendencia de positiva media a considerable de 0,603 a 0,751 respecto al factor “Percepción del Clima entre estudiantes”.

La tabla 11 (ver tabla 11 en anexo 5) muestra las Comunalidades encontradas en la reducción de datos del factor 3 que hace alusión a la “Percepción del Clima entre estudiantes”, muestran que cuatro preguntas presentan una tendencia positiva débil de 0,363 a 0,484. La pregunta restante presenta una tendencia positiva media de 0,564.

La tabla 12 (ver tabla 12 en anexo 5) muestra la Varianza Total Explicada del factor 4, el cual se explica por el 100% de los componentes. El componente 7, que hace alusión a “los problemas que se presentan con los/as profesores/as se resuelven oportunamente” explica el 47,978% de la varianza, siendo el que presenta mayor porcentaje acumulado. Además, el menor de ellos es el componente 27, el que se presenta por la consigna de “los/as estudiantes de este centro pueden expresar con

libertad y asertividad lo que sienten a sus profesores/as”, el que explicaría un 9,140% de la varianza total.

La tabla 13 (ver tabla 13 en anexo 5) muestra la Matriz de Componentes, en la cual se presenta un factor y un componente. Este componente está compuesto por cinco preguntas que presentan una correlación con tendencia de positiva media a considerable de 0,648 a 0,702 respecto al factor “Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes”.

La tabla 14 (ver tabla 14 en anexo 5) muestra las Comunalidades encontradas en la reducción de datos del factor 4 que hace alusión a la “Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes”, muestran que cuatro preguntas presentan una tendencia débil de 0,420 a 0,492. La pregunta restante presenta una tendencia media de 0,510.

V.3 Análisis de Fiabilidad y Factorial del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) Adaptado y Validado.

La tabla 15 muestra el resumen del procesamiento de los/as estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales de la ciudad de Chillán. Un total de 435 estudiantes responden el Cuestionario, dando el 100% de la muestra del instrumento adaptado y validado.

Tabla 15. Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	435	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	435	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

La tabla 16 muestra una correlación interitem dentro del rango estadísticamente aceptable, con una consistencia interna medida en Alfa de Cronbach de 0.90 para los

factores “Percepción del Clima del centro escolar”, “Percepción del Clima del profesorado”, “Percepción del Clima entre estudiantes” y “Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes”.

Tabla 16. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,902	20

V.4 Reducción de Datos mediante Análisis Factorial del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) Adaptado y Validado.

La tabla 17 (ver tabla 17 en anexo 6) muestra la Varianza Total Explicada del factor 1, el cual se explica por el 100% de los componentes. El componente 12, que hace alusión a si “el establecimiento educacional está muy ordenado y limpio.”, explica el 45,975% de la varianza, siendo el que presenta mayor porcentaje acumulado. Además, el menor de ellos es el componente 33, el que se presenta por la consigna de “la gente de este establecimiento educacional se cuida uno al otro”, el que explicaría un 10,102% de la varianza total.

La tabla 18 (ver tabla 18 en anexo 6) muestra la Matriz de Componentes, en la cual se presenta un factor y un componente. Este componente está compuesto por cinco preguntas que presentan una correlación con tendencia de positiva media a considerable de 0,557 a 0,751 respecto al factor “Percepción del Clima del centro escolar”.

La tabla 19 (ver tabla 19 en anexo 6) muestra las Comunalidades encontradas en el factor 1, el cual hace alusión a la “Percepción del Clima del centro escolar”, muestran que dos preguntas presentan una tendencia positiva débil de 0,310 a 0,409. Las 3 preguntas restantes presentan una tendencia media de 0,507 a 0,564.

La tabla 20 (ver tabla 20 en anexo 6) muestra la Varianza Total Explicada del factor 2, el cual se explica por el 100% de los componentes. El componente 2, que hace

alusión a si “los/as profesores/as de este establecimiento educacional son agradables con los/as estudiantes” explica el 47,169% de la varianza, siendo el que presenta mayor porcentaje acumulado. El menor de ellos es el componente 36, el que se presenta por la consigna de “me siento cómodo hablando con los/as profesores/as de mis problemas”, el que explicaría un 10,262% de la varianza total.

La tabla 21 (ver tabla 21 en anexo 6) muestra la Matriz de Componentes, en la cual se presenta un factor y un componente. Este componente está compuesto por cinco preguntas que presentan una correlación con tendencia de positiva media a considerable de 0,525 a 0,769 respecto al factor “Percepción del Clima del profesorado”.

La tabla 22 (ver tabla 22 en anexo 6) muestra las Comunalidades encontradas en el factor 2, el cual hace alusión a la “Percepción del Clima del profesorado”, muestran que tres preguntas presentan una tendencia positiva débil de 0,276 a 0,463. Las dos preguntas restantes presentan una tendencia positiva media de 0,579 a 0,592.

La tabla 23 (ver tabla 23 en anexo 6) muestra la Varianza Total Explicada del factor 3, el cual se explica por el 100% de los componentes. El componente 8, que hace alusión a si “los/as estudiantes de este centro son agradables con los/as demás estudiantes” explica el 47,970% de la varianza, siendo el que presenta mayor porcentaje acumulado. Además, el menor de ellos es el componente 37, el que se presenta por la consigna de “los/as estudiantes de este centro se sienten aceptados socialmente por los/as demás estudiantes”, el que explicaría un 9,529% de la varianza total.

La tabla 24 (ver tabla 24 en anexo 6) muestra la Matriz de Componentes, en la cual se presenta un factor y un componente. Este componente está compuesto por cinco preguntas que presentan una correlación con tendencia de positiva media a positiva considerable de 0,637 a 0,762 respecto al factor “Percepción del Clima entre estudiantes”.

La tabla 25 (ver tabla 25 en anexo 6) muestra las Comunalidades encontradas en la reducción de datos del factor 3 que hace alusión a la “Percepción del Clima entre estudiantes”, muestran que tres preguntas presentan una tendencia débil de 0,406 a 0,460. Las 2 preguntas restantes presentan una tendencia media de 0,535 a 0,581.

La tabla 26 (ver tabla 26 en anexo 6) muestra la Varianza Total Explicada del factor 4, el cual se explica por el 100% de los componentes. El componente 6, que hace alusión a si “los/as estudiantes tienen buena comunicación con los/as profesores/as” explica el 47,934% de la varianza, siendo el que presenta mayor porcentaje acumulado. Además, el menor de ellos es el componente 27, el que se presenta por la consigna de “los/as estudiantes de este centro pueden expresar con libertad y asertividad lo que sienten a sus profesores/as”, el que explicaría un 10,555% de la varianza total.

La tabla 27 (ver tabla 27 en anexo 6) muestra la Matriz de Componentes, en la cual se presenta un factor y un componente. Este componente está compuesto por cinco preguntas que presentan una correlación con tendencia de positiva media a positiva considerable de 0,644 a 0,724 respecto al factor “Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes”.

La tabla 28 (ver tabla 28 en anexo 6) muestra las Comunalidades encontradas en la reducción de datos del factor 4 que hace alusión a la “Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes”, muestran que dos preguntas presentan una tendencia débil de 0,415 a 0,432. Las 3 preguntas restantes presentan una tendencia media de 0,504 a 0,524.

V.5 Análisis de la Hipótesis de Investigación.

La tabla 28 muestra la correlación entre Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar con un total de 435 protocolos válidos. Se presenta una correlación significativa, positiva débil, con tendencia media, siendo significativa, es decir, frente a la presencia de un mayor Clima Social Escolar, se presentará un mayor Rendimiento Escolar.

Tabla 28. Correlaciones

		RangodeNotas	RangodeCSE
RangodeNotas	Correlación de Pearson	1	,144**
	Sig. (bilateral)		,003
	N	435	435
RangodeCSE	Correlación de Pearson	,144**	1
	Sig. (bilateral)	,003	
	N	435	435

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

V.6 Análisis Correlacional de los Primeros Medios.

La tabla 29 muestra la correlación entre Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar de primeros años medios con un total de 247 protocolos válidos. Se presenta una correlación significativa, positiva débil, con tendencia media, ($R=0,162$; $P=0,011$), es decir, frente a la presencia de un mayor Clima Social Escolar en primeros años medios, se presentará un mayor Rendimiento Escolar en primeros años medios.

Tabla 29. Correlaciones

		Rendimiento Escolar, I°	CSE, I°
Rendimiento Escolar, I°	Correlación de Pearson	1	,162*
	Sig. (bilateral)		,011
	N	247	247
CSE, I°	Correlación de Pearson	,162*	1
	Sig. (bilateral)	,011	
	N	247	247

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

V.7 Análisis Correlacional de los Segundos Medios.

La tabla 30 muestra la correlación entre Clima Social Escolar de segundos años medios y Rendimiento Escolar de segundos años medios con un total de 188 protocolos válidos. Se presenta una correlación no significativa, positiva débil, con tendencia media, es decir, frente a la presencia de un mayor Clima Social Escolar en segundos años medios, se presentará un mayor Rendimiento Escolar en segundos años medios.

Tabla 30. Correlaciones

	Rendimiento Escolar, II°	CSE, II°
Rendimiento Escolar, II°	1	,121
Correlación de Pearson		
Sig. (bilateral)		,098
N	188	188
CSE, II°	,121	1
Correlación de Pearson		
Sig. (bilateral)	,098	
N	188	188

VI. CONCLUSIONES.

VI.1 Revalidación y Adaptación, Consistencia y Validez.

El Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE), es un instrumento desarrollado y validado originalmente en España por Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya (2006). Guerra, Castro y Vargas (2010) lo adaptan a la realidad chilena en la quinta región, ciudad de Valparaíso.

La consistencia interna respecto al Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) de Guerra, Castro y Vargas (2010), demuestra una adecuada fiabilidad, obteniéndose un Alfa de Cronbach de 0,83 para el factor Clima del centro y de 0,72 para el factor Clima del profesorado, y un total de 0,86 para CECSCE (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

En base a los resultados obtenidos en la presente investigación se evidencia que el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) revalidado y adaptado, aplicado a los/as estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán es confiable, la medición de fiabilidad se hizo en relación al Alfa de Cronbach en sus cuatro factores (dos factores del instrumento original y dos factores creados), dando como resultado para el factor Percepción Clima del centro escolar de 0,70, para el factor Percepción del Clima del profesorado de 0,71, para el factor Percepción del Clima entre estudiantes de 0,72, y para el factor Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes de 0,72, y del CECSCE de 0,90 (Hernández y cols., 2003).

El proceso de revalidación y adaptación del CECSCE, estuvo sujeta a los tres tipos de validez: 1) validez de criterio, 2) validez de contenido, y 3) validez de constructo.

La validez de criterio se encuentra presente al comparar el instrumento revalidado y adaptado con el instrumento original, también durante el transcurso de la investigación se solicita a profesionales del área (psicólogos/as educacionales) el juicio profesional sobre la implementación de los nuevos factores y sus respectivos componentes (Hernández y cols., 2003).

La validez de contenido se encuentra presente en la relación coherente entre el contenido medido en el instrumento revalidado y adaptado, y el contenido desarrollado en el marco teórico de la presente investigación (Hernández y cols., 2003).

La validez de constructo es considerada un alcance de la presente investigación, ya que se necesita aplicar en reiteradas ocasiones para lograr esta validez (Hernández y cols., 2003).

A raíz de lo anterior se logra la validez interna por las características de la investigación y de los resultados obtenidos al ser confiables, interpretables y válidos entregados por el CECSCE revalidado y adaptado (Hernández y cols., 2003).

El diseño de nuestra investigación en sí, es una limitante para la validez externa, puesto que al ser de tipo no experimental y de tipo correlacional, los datos obtenidos no son totalmente generalizables y extrapolables a la población, teniendo un bajo valor predictivo (Hernández y cols., 2003).

Por los motivos expuestos se optó por utilizar una muestra mayor a la mínima requerida para el desarrollo de la presente investigación, con el objeto de reducir el porcentaje de error de los resultados generados, al propiciar mayor representatividad de la población objetivo en la muestra utilizada (Kerlinger y Lee, 2002).

En base a lo expuesto anteriormente, el CECSCE posee la confiabilidad y validez necesaria para su revalidación y adaptación. Por lo cual el CECSE es un instrumento que posibilita medir el CSE mediante sus cuatro factores de forma concurrente a la

realidad de la población objetivo en la presente investigación. Por lo cual la implementación de los dos nuevos factores al instrumento, favorece la medición confiable de la Percepción del CSE.

VI.2 Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar.

Existen escasos estudios que indiquen la relación existente entre CSE y Rendimiento académico en el contexto educacional de Chile (Guerra, Castro, Plaza y Barrera, 2012).

Orellana y Segovia (2014) refieren que los resultados de las investigaciones que relacionan CSE y Rendimiento Escolar dan cuenta de la existencia de una correlación significativa con tendencia positiva. Áron y Milicic (1999), plantean una visión de CSE como la principal variable relacionada con el Rendimiento Escolar de los/as estudiantes. Por su parte Casassus (2001; citado en Orellana y Segovia, 2014) concluye que el CSE se relaciona de forma significativa con el Rendimiento Escolar.

Cornejo y Redondo (2001) señalan al CSE como una variable determinante en la promoción del proceso de enseñanza-aprendizaje, influyendo directamente de forma positiva sobre el Rendimiento Escolar. López, Ascorra, Bilbao, Oyanedel, Moya y Morales (2012) plantean que el CSE incide de forma directa sobre el Rendimiento Escolar. Espinoza (2006; citado en Toledo, Magendzo y Gutiérrez, 2009) refiere que un CSE positivo incide de forma directa en el incremento del Rendimiento Escolar.

En base a los resultados obtenidos en la presente investigación se determina que la relación existente entre CSE y Rendimiento Escolar es significativa con tendencia positiva, por lo que se concluye que la presencia de un CSE positivo se relaciona con la presencia de un Rendimiento Escolar positivo, lo cual se condice con el marco teórico existente de estudios similares referentes a la realidad chilena.

VI.3 Significancia del Clima Social Escolar.

El Clima Social Escolar es un objetivo alcanzado en las denominadas Escuelas Efectivas, las que a pesar del origen social de sus estudiantes, presentan resultados positivos en su Rendimiento Escolar y aprendizaje, otorgándole al Clima Social Escolar un valor de importancia significativa en función de los resultados obtenidos por estos establecimientos educacionales (Arancibia, 2004; Bellei y Cols., 2004; citado en Valoras, 2008).

López, Ascorra, Bilbao, Oyanedel, Moya y Morales (2012) refieren que en otros países la desigualdad en la educación es mínima en comparación con Chile, ya que se manifiesta la presencia de un Rendimiento Escolar positivo en los diversos establecimientos educacionales, y las políticas públicas orientadas al fortalecimiento del Rendimiento Escolar se centran en el desarrollo de CSE positivo sin necesidad de intervenir en las variables socioeconómicas, en cambio en Chile, se busca fortalecer el Rendimiento Escolar mediante la entrega de subvenciones de tipo económico, y se siguen presentando desigualdades en la educación de los/as estudiantes.

En base a los resultados del presente estudio se determina que existe una relación significativa, positiva débil, con tendencia media, entre las variables CSE y Rendimiento Escolar, otorgándole relevancia a dicha variable, pero evidenciando la posible presencia de otras variables relacionadas de forma significativa al Rendimiento Escolar, concordando con lo manifiesto por Esquivel (2005; citado en Alfaro, Dois, Gubbins, 2006) en torno a las variables internas y externas presentes en el Rendimiento Escolar, dentro de las cuales se encuentra el CSE y el nivel socioeconómico. Por otro lado al ser una relación significativa abala los planteamientos teóricos de López, Ascorra, Bilbao, Oyanedel, Moya y Morales (2012), quienes advierten la relevancia de la relación existente entre CSE y Rendimiento Escolar.

VI.4 Relación de variables en Primeros y Segundos Medios de la investigación.

El Clima Social Escolar positivo se relaciona con el desarrollo de los/as adolescentes y con el Rendimiento Escolar de estos (Cornejo y Redondo, 2001).

En base a los resultados obtenidos mediante la correlación entre la variable Clima Social Escolar de primeros años medios y la variable Rendimiento Escolar de primeros años medios se determina la existencia de una correlación significativa, positiva débil, con tendencia media. Esto concuerda con los postulados de Cornejo y Redondo (2001), evidenciando la significancia de la variable CSE sobre el Rendimiento Escolar en adolescentes de primer año medio de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán.

Por otro lado, en base a los resultados obtenidos mediante la correlación entre la variable Clima Social Escolar de segundos años medios y la variable Rendimiento Escolar de segundos años medios se determina la existencia de una correlación no significativa, positiva débil, con tendencia media. Esto concuerda con los postulados de Cornejo y Redondo (2001), pero no evidencia la significancia de la variable CSE sobre el Rendimiento escolar en adolescentes de segundo año medio de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán. Los resultados anteriores se pueden relacionar al carácter no probabilístico de la muestra, ya que esto implica que los resultados no sean generalizables, sólo se puede buscar una mayor representatividad de la muestra aumentando su tamaño, pero esto no asegura su representatividad, ya que las particularidades de cada estudiante pueden incidir en que la correlación sea no significativa (Kerlinger y Lee, 2002).

VI.5 Contrastación de Hipótesis.

En cuanto a la correlación de las variables Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar se encontró una correlación significativa, positiva débil, con tendencia media. Por lo tanto la hipótesis de investigación se acepta y la relación entre estas dos variables existe, es decir, la presencia de un Clima Social Escolar positivo se relacionaría con la presencia de un Rendimiento Escolar positivo.

La correlación existente en el presente estudio es de tipo positiva débil, con tendencia media, esto se puede relacionar al carácter no probabilístico de la muestra, la

cual a pesar de buscar disminuir el error al aumentar su tamaño, no permite asegurar la representatividad, por ello se pueden presentar variables particulares de cada estudiante que interfieren en esta correlación.

VI.6 Alcances Teóricos.

Cabe destacar el alcance teórico de la presente investigación, la cual propicia la generación de nuevos estudios relacionados a los resultados obtenidos. También da pie el fortalecimiento de validez del CECSCE, el cual mediante su reiterada aplicación permite desarrollar la validez de constructo.

A si mismo permite contrastar la relación determinada entre Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar con los resultados de investigaciones que correlacionen otra variable con el Rendimiento Escolar.

Por último los resultados de la presente investigación facilitan la revalidación y adaptación del CECSCE en poblaciones objetivo de similares características, generando la posibilidad de producir estudios de tipo descriptivo, exploratorio, correlacional o explicativo según los fines propuestos por su investigador/a o investigadores/as.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acevedo, C. (2011). Acuerdos Comunes de Validez: Diálogo entre la Metodología Cuantitativa y Cualitativa. *Cinta de moebio*, (42), 276-287. Extraído el 04 de Mayo del 2014 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2011000300004&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0717-554X2011000300004.

Agencia calidad de la educación. (2012). Informe Técnico Simce 2012. Gobierno de Chile.

Alfaro, M., Dois, A. y Gubbins, V. (2006). Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones familiares de pobreza. Extraído el 06 de abril del 2014 desde <http://psicologia.uahurtado.cl/vgubbins/wp-content/uploads/2008/04/factores-asociados-a-rendimiento-escolar.pdf>

Alonso, P. (2008). La percepción del clima del aula después de un cambio en la evaluación en el alumnado de psicopedagogía. *Universidad de Huelva. REOP*, 19(1), pp. 23-33.

Arón, A. y Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Arón, A. y Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2 (9), 117-123.

Atencia, J. (1991). Positivismo y Neopositivismo. *Anales del Seminario de Metafísica*. N°25. Madrid. pp. 143-154.

Becerra, S. y Murillo, P. (2009, Septiembre). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas

naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. Revista de educación, 350, 375-399.

Bochenski, J. (1976). La filosofía actual tradicional de Eugenio Ímaz. F.C.E., Madrid, séptima reimp. p.76.

Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano. Buenos Aires. Paidós.

Bunge, M. (1985). La investigación científica. Ed. Ariel Methodos, Barcelona.

Burgos, R. (2011). Significado que le atribuyen a su ambiente social escolar alumnos de 5° a 8° año de enseñanza básica de una escuela municipal de la comuna de Cerro Navia. Tesis para optar al grado académico de Magister en Educación, Mención Currículum y Comunidad Educativa, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Carrasco, C., Trianes, M^a. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. European Journal of Education and Psychology, Diciembre, 229-242.

Carrasco, C., López, V. y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. Psicoperspectivas, 11(2), 31-55. Extraído el 21 de Abril del 2014 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Clima de Convivencia Escolar (s.f.). Recuperado el 21 de 04 de 2014, de Agencia de Calidad de la Educación: Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/ordenacion/otros-indicadores-de-calidad-educativa/clima-de-convivencia-escolar/>

Cornejo, R. y Redondo, M.J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década. Vol.15, pp. 11-52, Oct. 2001. Viña del Mar.

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 para optar al grado de Licenciado en Sociología, Tesis para optar al título de Sociólogo, Escuela de Sociología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, julio-diciembre.

Franca-Tarragó, O. (1996). Ética para psicólogos: introducción a la psicoética. Bilbao: Desclée de Brower.

Guerra, C., Vargas, J. y Castro, L. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar en estudiantes Chilenos. *Psicothema*, 23(1), 140-145.

Guerra, C., Vargas, C., Castro, L., Plaza, H. y Barrera P. (2012). Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 103-115. Recuperado en 11 de noviembre de 2013, desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200007&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052012000200007.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento*. México: MCGraw-Hill.

Knabenschuh de Porta, S. (2004, Septiembre). El mito de la "fase verificacionista" de Wittgenstein. *Revista de Filosofía*, Maracaibo, 22(48). Extraído el 4 de Mayo de 2014 desde http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-11712004000300001&script=sci_arttext

Llinás, E. y González, M. (2002). La objetividad como logro práctico. *Cinta moebio*, 13, 86-92. Extraído el 4 de Mayo del 2014 desde www.moebio.uchile.cl/13/llinas.htm

López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Oyanedel, J., Moya, I. y Morales, M. (2012). El Ambiente Escolar Incide en los Resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto. Proyecto FONIDE N°: 11130, Escuela de Psicología PUCV, Pontífice Universidad Católica de Valparaíso.

Mena, I. y Valdés, A. (2008). *Propuesta Valoras UC: Clima social escolar*. Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago, Chile.

MINEDUC (2012). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Unidad de Transversalidad Educativa.

MINEDUC (2013). *Gestión de la buena convivencia: Orientaciones para el Encargado de Convivencia Escolar y equipos de liderazgo educativo*. Santiago de Chile: Prado Gráfica y Comunicaciones E.I.R.L.

Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizajes y desarrollo*. Buenos Aires. Paidós

Molina, N. y Pérez, I. (2006, Diciembre). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219. Extraído el 1 de Junio del 2014 desde http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200010&script=sci_arttext

Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. y Bravo, I. (2011, Marzo). 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. Extraído el 16 de Abril del 2014 desde <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/27647>

Nubiola, J. (1996). Neopositivismo y filosofía analítica balance de un siglo (tercera ed.), Quijote.

Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En J. Ruz y J. Coquelet (Eds.). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Pp. 97-112. Santiago: Maval Ltda.

Orellana, E. y Segovia, J. (2014). "EVALUACIÓN DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR MEDIANTE SEMILLEROS DE CONVIVENCIA DE LOS OCTAVOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA". Tesis previa a la obtención del título de Licenciada en Psicología Educativa en la especialización Educación Básica, Facultad de Psicología, Universidad de Cuenca.

Ortega, R. (1996). Relaciones entre compañeros y compañeras escolares. En A. Goñi y otros, *Psicología de la Educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.

¿Qué es el Simce? (s.f.). Recuperado el 21 de 04 de 2014, de Agencia de Calidad de la Educación: Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>

Reale, G. (1998). Historia del pensamiento filosófico y científico. Herder; Barcelona, España.

Retención Escolar (s.f.). Recuperado el 30 de 04 de 2014, Agencia de la Calidad de la Educación: Disponible en: <http://www.agenciaeducacion.cl/ordenacion/otros-indicadores-de-calidad-educativa/retencion-escolar>

Rodríguez, D. (2004). Diagnóstico Organizacional. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Suazo, I. (2007). Estilos de Aprendizaje y su Correlación con el Rendimiento Académico en Anatomía Humana Normal. *International Journal of Morphology*, 25(2), 367-373. Recuperado en 11 de noviembre de 2013, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022007000200022&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0717-95022007000200022.

Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V. (2009). Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes. Universidad Diego Portales.

Trianes, M., Blanca, M., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social de la clase y centro. *Psicothema*, 18 (2), 272-277.

Vega, D., Arévalo, A., Sandoval, J., Aguilar, M., Giraldo, J. (2006). Panorama sobre los estudios de clima organizacional en Bogotá, Colombia. Recuperado el 10 de Marzo de 2008 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2285849>

Weinstein, J. (2001). Joven y alumno: Desafíos de la enseñanza media. *Última década*, 9(15), 99-119. Recuperado en 09 de octubre de 2013 desde

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200005&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22362001000200005.

VIII. ANEXOS.

VIII.1 Consentimiento Informado.

En el presente documento, se explicitan aspectos relevantes del proceso investigativo que se llevará a cabo. La investigación se denomina “**Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar: Escenarios Vinculados en la Educación**”. Todo está enmarcado dentro de la Asignatura “Actividad de Titulación II” a cargo del docente Ps. Mauricio Mercado Aravena.

Usted decide si participar o no. Se da la posibilidad que usted pueda abandonar el proceso si no se siente conforme. Se mantendrá el resguardo del anonimato de las personas y sus respuestas, de su rendimiento académico entendido como el promedio obtenido entre la asignatura de matemáticas y lenguaje, al igual que de los establecimientos educacionales de donde se han extraído las muestras. Los datos obtenidos serán utilizados con fines académicos.

La presente investigación busca medir la relación existente entre el Clima Social Escolar y el rendimiento académico, la recolección de información será mediante el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE). Para que usted tenga conocimiento de lo que se investigará, se detallarán los objetivos de la investigación.

General:

Establecer la relación existente entre Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar en estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán.

Específicos:

1) Revalidación y adaptación el Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) en estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán.

2) Analizar la relación existente entre Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar en estudiantes de primeros y segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán.

3) Determinar la relación existente entre Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar que se presenta en estudiantes de primeros medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán.

4) Determinar la relación existente entre Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar que se presenta en estudiantes de segundos medios de establecimientos educacionales municipales urbanos de la ciudad de Chillán.

La información se recolectará mediante la aplicación del instrumento denominado Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE), el cual evalúa la Percepción del Clima del centro escolar, Percepción del Clima del profesorado, Percepción del Clima entre estudiantes y la Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes. Toda la información recolectada se basa en el principio ético de confidencialidad y sólo se extraerán los datos para realizar un análisis estadístico en dónde la identidad de la persona no estará comprometida. Por último se incluye sólo el primer nombre del estudiante, la fecha y su firma.

Fernando Paiva Muñoz
Licenciado en Psicología
17.352.217-7

Francisco Saavedra Martínez
Licenciado en Psicología
17.794.838-1

VIII.2 CECSCE previo a Validación y Adaptación.

	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
1. Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme.					
2. Los profesores de este centro son agradables con los estudiantes.					
3. Trabajo en los deberes escolares.					
4. Cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente.					
5. El instituto está muy agradable y limpio.					
6. Se puede confiar en la mayoría de la gente de este Instituto.					
7. Los estudiantes realmente quieren aprender.					
8. Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo.					
9. Los estudiantes de todas las razas y grupos étnicos son respetados.					
10. Mi clase tiene un aspecto muy agradable.					
11. La gente de este instituto se cuida uno al otro.					
12. Mi instituto es un lugar muy seguro.					
13. Los profesores hace un buen trabajo buscando a los alborotadores.					
14. Me siento cómodo hablando con mis profesores de mis problemas.					

VIII.3 Prueba Piloto del CECSCE previo a Validación y Adaptación.

Curso:		NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Fecha:						
1	Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme.					
2	Los/as profesores/as de este establecimiento educacional son agradables con los/as estudiantes.					
3	Trabajo en las tareas escolares.					
4	Existen conflictos significativos entre los/as estudiantes.					
5	Los/as estudiantes de este centro son agradables con los/as profesores/as.					
6	Los/as estudiantes tienen buena comunicación con los/as profesores/as.					
7	Los problemas que se presentan con los/as profesores/as se resuelven oportunamente.					
8	Los/as estudiantes de este centro son agradables con los/as demás estudiantes.					
9	Los/as estudiantes tienen buena comunicación con los/as demás estudiantes.					
10	Los/as estudiantes de este centro obedecen las instrucciones de los/as profesores/as.					
11	Cuando los/as estudiantes rompen las reglas, son tratados justamente.					
12	El establecimiento educacional está muy ordenado y limpio.					
13	Se puede confiar en la mayoría de la gente de este establecimiento educacional.					
14	Los/as estudiantes de este centro prestan atención en clases impartidas por los/as profesores/as.					
15	Los/as estudiantes de este centro son respetuosos con los/as demás estudiantes.					

16	Los/as estudiantes de este centro brindan reconocimiento positivo a los/as demás estudiantes.					
17	Existe confianza entre los/as estudiantes del establecimiento educacional.					
18	Los/as estudiantes de este centro son capaces de cooperar entre sí.					
19	Los/as estudiantes de este centro son respetuosos con los/as profesores/as.					
20	Los/as estudiantes de este centro brindan reconocimiento positivo a los/as profesores/as.					
21	Los/as estudiantes realmente quieren aprender.					
22	Los/as profesores/as me dicen cuando hago un buen trabajo.					
23	Los/as estudiantes de todas las razas y grupo étnicos son respetados.					
24	Los/as estudiantes de este centro pueden expresar con libertad y asertividad lo que sienten a los/as demás estudiantes.					
25	Los/as estudiantes cooperan en el aula de clases a los/as profesores/as.					
26	Existe confianza de los/as estudiantes con los/as profesores/as del establecimiento educacional.					
27	Los/as estudiantes de este centro pueden expresar con libertad y asertividad lo que sienten a sus profesores/as.					
28	Los/as estudiantes de este centro pueden expresar con libertad y asertividad lo que piensan a los/as demás estudiantes.					
29	Los conflictos entre los/as estudiantes se resuelven sin violencia.					
30	Los/as estudiantes de este centro pueden expresar con libertad y asertividad lo que piensan a sus profesores/as.					

31	Los/as estudiantes permiten que los/as profesores realicen su clase.					
32	Mi clase tiene un aspecto muy agradable.					
33	La gente de este establecimiento educacional se cuida uno al otro.					
34	Mi establecimiento educacional es muy seguro.					
35	Los/as profesores/as hacen un buen trabajo identificando a los/as estudiantes problemáticos.					
36	Me siento cómodo hablando con los/as profesores/as de mis problemas.					
37	Los/as estudiantes de este centro se sienten aceptados socialmente por los/as demás estudiantes.					
38	Los/as estudiantes de este centro respetan las pertenencias materiales de los/as demás estudiantes.					
39	Existe igualdad en el trato entre los y las estudiantes de este centro educativo.					
40	Los/as estudiantes conocen a los/as demás estudiantes.					
41	Los/as estudiantes de este centro permiten que los/as profesores/as puedan expresar con libertad y asertividad lo que sienten.					
42	Los/as estudiantes de este centro permiten que los/as profesores/as puedan expresar con libertad y asertividad lo que piensan.					

VIII.4 CECSCE Validado y Adaptado.

Curso:		NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Fecha:						
1	Los/as profesores/as de este establecimiento educacional son agradables con los/as estudiantes.					
2	Trabajo en las tareas escolares.					
3	Los/as estudiantes tienen buena comunicación con los/as profesores/as.					
4	Los problemas que se presentan con los/as profesores/as se resuelven oportunamente.					
5	Los/as estudiantes de este centro son agradables con los/as demás estudiantes.					
6	Los/as estudiantes de este centro obedecen las instrucciones de los/as profesores/as.					
7	Cuando los/as estudiantes rompen las reglas, son tratados justamente.					
8	El establecimiento educacional está muy ordenado y limpio.					
9	Se puede confiar en la mayoría de la gente de este establecimiento educacional.					
10	Existe confianza entre los/as estudiantes del establecimiento educacional.					
11	Los/as profesores/as me dicen cuando hago un buen trabajo.					
12	Los/as estudiantes de todas las razas y grupo étnicos son respetados.					
13	Los/as estudiantes cooperan en el aula de clases a los/as profesores/as.					
14	Los/as estudiantes de este centro pueden expresar con libertad y asertividad lo que sienten a sus profesores/as.					
15	Los/as estudiantes de este centro pueden expresar con libertad y asertividad lo que					

	piensan a los/as demás estudiantes.					
16	Los conflictos entre los/as estudiantes se resuelven sin violencia.					
17	Mi clase tiene un aspecto muy agradable.					
18	La gente de este establecimiento educacional se cuida uno al otro.					
19	Me siento cómodo hablando con los/as profesores/as de mis problemas.					
20	Los/as estudiantes de este centro se sienten aceptados socialmente por los/as demás estudiantes.					

VIII.5 Tablas de Reducción de Datos mediante Análisis Factorial de la Prueba Piloto de Validación y Adaptación del CECSCE.

Tabla 3. Varianza Total Explicada. Factor 1. Percepción del Clima del centro escolar.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,564	51,282	51,282	2,564	51,282	51,282
2	,828	16,556	67,838			
3	,637	12,744	80,582			
4	,564	11,285	91,867			
5	,407	8,133	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 4. Matriz de Componentes. Factor 1. Percepción del Clima del centro escolar.

	Componente
	1
PREG_13_F1	,700
PREG_23_F1	,714
PREG_32_F1	,782
PREG_33_F1	,782
PREG_12_F1	,583

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos.

Tabla 5. Comunalidades. Factor 1. Percepción del Clima del centro escolar.

	Inicial	Extracción
PREG_13_F1	1,000	,489
PREG_23_F1	1,000	,510
PREG_32_F1	1,000	,612
PREG_33_F1	1,000	,612
PREG_12_F1	1,000	,340

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 6. Varianza Total Explicada. Factor 2. Percepción del Clima del profesorado.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,718	54,366	54,366	2,718	54,366	54,366
2	,729	14,584	68,950			
3	,619	12,388	81,338			
4	,538	10,762	92,100			
5	,395	7,900	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 7. Matriz de Componentes. Factor 2. Percepción del Clima del profesorado.

	Componente
	1
PREG_2_F2	,755
PREG_3_F2	,702
PREG_11_F2	,761
PREG_22_F2	,807
PREG_36_F2	,652

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos.

Tabla 8. Comunalidades. Factor 2. Percepción del Clima del profesorado.

	Inicial	Extracción
PREG_2_F2	1,000	,570
PREG_3_F2	1,000	,492
PREG_11_F2	1,000	,579
PREG_22_F2	1,000	,651
PREG_36_F2	1,000	,425

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 9. Varianza Total Explicada. Factor 3. Percepción del Clima entre estudiantes.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,301	46,025	46,025	2,301	46,025	46,025
2	,878	17,553	63,578			
3	,787	15,743	79,321			
4	,658	13,152	92,473			
5	,376	7,527	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 10. Matriz de Componentes. Factor 3. Percepción del Clima entre estudiantes.

	Componente
	1
PREG_8_F3	,639
PREG_17_F3	,696
PREG_28_F3	,694
PREG_29_F3	,603
PREG_37_F3	,751

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos.

Tabla 11. Comunalidades. Factor 3. Percepción del Clima entre estudiantes.

	Inicial	Extracción
PREG_8_F3	1,000	,408
PREG_17_F3	1,000	,484
PREG_28_F3	1,000	,481
PREG_29_F3	1,000	,363
PREG_37_F3	1,000	,564

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 12. Varianza Total Explicada. Factor 4. Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,399	47,978	47,978	2,399	47,978	47,978
2	,866	17,317	65,294			
3	,765	15,303	80,598			
4	,513	10,262	90,860			
5	,457	9,140	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 13. Matriz de Componentes. Factor 4. Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes.

	Componente
	1
PREG_7_F4	,702
PREG_25_F4	,699
PREG_6_F4	,714
PREG_10_F4	,698
PREG_27_F4	,648

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos.

Tabla 14. Comunalidades. Factor 4. Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes.

	Inicial	Extracción
PREG_7_F4	1,000	,492
PREG_25_F4	1,000	,489
PREG_6_F4	1,000	,510
PREG_10_F4	1,000	,487
PREG_27_F4	1,000	,420

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

VIII.6 Tablas de Reducción de Datos mediante Análisis Factorial del CECSCE Adaptado y Validado.

Tabla 17. Varianza total explicada. Factor 1. Percepción del Clima del centro escolar.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,299	45,975	45,975	2,299	45,975	45,975
2	,823	16,457	62,432			
3	,712	14,245	76,677			
4	,661	13,221	89,898			
5	,505	10,102	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 18. Matriz de componentes. Factor 1. Percepción del Clima del centro escolar.

	Componente
	1
PREG_12_F1	,639
PREG_13_F1	,713
PREG_23_F1	,557
PREG_32_F1	,712
PREG_33_F1	,751

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

Tabla 19. Comunalidades. Factor 1. Percepción del Clima del centro escolar.

	Inicial	Extracción
PREG_12_F1	1,000	,409
PREG_13_F1	1,000	,508
PREG_23_F1	1,000	,310
PREG_32_F1	1,000	,507
PREG_33_F1	1,000	,564

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 20. Varianza total explicada. Factor 2. Percepción del Clima del profesorado.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,358	47,169	47,169	2,358	47,169	47,169
2	,866	17,315	64,484			
3	,704	14,085	78,569			
4	,558	11,169	89,738			
5	,513	10,262	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 21. Matriz de componentes. Factor 2. Percepción del Clima del profesorado.

	Componente
	1
PREG_2_F2	,761
PREG_3_F2	,525
PREG_11_F2	,681
PREG_22_F2	,769
PREG_36_F2	,670

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

Tabla 22. Comunalidades. Factor 2. Percepción del Clima del profesorado.

	Inicial	Extracción
PREG_2_F2	1,000	,579
PREG_3_F2	1,000	,276
PREG_11_F2	1,000	,463
PREG_22_F2	1,000	,592
PREG_36_F2	1,000	,449

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 23. Varianza total explicada. Factor 3. Percepción del Clima entre estudiantes.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,398	47,970	47,970	2,398	47,970	47,970
2	,779	15,587	63,557			
3	,689	13,787	77,344			
4	,656	13,127	90,471			
5	,476	9,529	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 24. Matriz de componentes. Factor 3. Percepción del Clima entre estudiantes.

	Componente
	1
PREG_8_F3	,679
PREG_17_F3	,645
PREG_28_F3	,731
PREG_29_F3	,637
PREG_37_F3	,762

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

Tabla 25. Comunalidades. Factor 3. Percepción del Clima entre estudiantes.

	Inicial	Extracción
PREG_8_F3	1,000	,460
PREG_17_F3	1,000	,416
PREG_28_F3	1,000	,535
PREG_29_F3	1,000	,406
PREG_37_F3	1,000	,581

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 26. Varianza total explicada. Factor 4. Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,397	47,934	47,934	2,397	47,934	47,934
2	,865	17,295	65,229			
3	,656	13,122	78,351			
4	,555	11,094	89,445			
5	,528	10,555	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 27. Matriz de componentes. Factor 4. Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes.

	Componente
	1
PREG_6_F4	,724
PREG_7_F4	,710
PREG_10_F4	,644
PREG_25_F4	,657
PREG_27_F4	,722

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

Tabla 28. Comunalidades. Factor 4. Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes.

	Inicial	Extracción
PREG_6_F4	1,000	,524
PREG_7_F4	1,000	,504
PREG_10_F4	1,000	,415
PREG_25_F4	1,000	,432
PREG_27_F4	1,000	,521

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

VIII.7 Tablas de Fiabilidad de los factores del CECSCE.

VIII.7.1 Prueba Piloto.

Factor 1. Percepción del Clima del centro escolar.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,792	8

Factor 2. Percepción del Clima del profesorado.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,825	6

Factor 3. Percepción del Clima entre estudiantes.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,563	14

Factor. Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,745	14

VIII.7.2 CECSCE Validado y Adaptado.

Factor 1. Percepción del Clima del centro escolar.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,703	5

Factor 2. Percepción del Clima del profesorado.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,713	5

Factor 3. Percepción del Clima entre estudiantes.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,724	5

Factor 4. Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,725	5

VIII.8 Tablas de la Prueba Piloto previo a Validación y Adaptación del CECSCE.

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	70	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	70	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,881	42

Factor 1. Percepción del Clima del centro escolar.

Comunalidades

	Inicial	Extracción
PREG_1	1,000	,836
PREG_12	1,000	,405
PREG_13	1,000	,482
PREG_21	1,000	,318
PREG_23	1,000	,465
PREG_32	1,000	,600
PREG_33	1,000	,711
PREG_34	1,000	,601

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,310	41,370	41,370	3,310	41,370	41,370
2	1,108	13,848	55,218	1,108	13,848	55,218
3	,984	12,302	67,520			
4	,751	9,392	76,912			
5	,578	7,223	84,135			
6	,512	6,404	90,538			
7	,424	5,303	95,841			
8	,333	4,159	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes

	Componente	
	1	2
PREG_1	,425	,809
PREG_12	,547	,324
PREG_13	,673	-,169
PREG_21	,471	,310
PREG_23	,681	,038
PREG_32	,740	-,228
PREG_33	,755	-,375
PREG_34	,757	-,168

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 2 componentes extraídos

Factor 2. Percepción del Clima del profesorado.

Comunalidades

	Inicial	Extracción
PREG_2	1,000	,565
PREG_3	1,000	,461
PREG_11	1,000	,508
PREG_22	1,000	,638
PREG_35	1,000	,651
PREG_36	1,000	,459

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,281	54,677	54,677	3,281	54,677	54,677
2	,779	12,985	67,662			
3	,628	10,470	78,133			
4	,538	8,969	87,101			
5	,455	7,575	94,677			
6	,319	5,323	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes

	Componente	
	1	
PREG_2		,752
PREG_3		,679
PREG_11		,712
PREG_22		,799
PREG_35		,807
PREG_36		,677

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

Factor 3. Percepción del Clima entre estudiantes.

Comunalidades

	Inicial	Extracción
PREG_4	1,000	,526
PREG_8	1,000	,619
PREG_9	1,000	,714
PREG_15	1,000	,653
PREG_16	1,000	,592
PREG_17	1,000	,505
PREG_18	1,000	,479
PREG_24	1,000	,633
PREG_28	1,000	,623
PREG_29	1,000	,418
PREG_37	1,000	,593
PREG_38	1,000	,420
PREG_39	1,000	,714
PREG_40	1,000	,704

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,498	39,273	39,273	5,498	39,273	39,273
2	1,504	10,742	50,015	1,504	10,742	50,015
3	1,189	8,494	58,510	1,189	8,494	58,510
4	,877	6,261	64,771			
5	,823	5,879	70,650			
6	,757	5,406	76,056			
7	,671	4,791	80,847			
8	,622	4,443	85,290			
9	,537	3,833	89,123			
10	,442	3,155	92,278			
11	,396	2,825	95,104			
12	,290	2,074	97,178			
13	,227	1,622	98,800			
14	,168	1,200	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes

	Componente		
	1	2	3
PREG_4	-,510	,371	,357
PREG_8	,602	,012	,505
PREG_9	,594	-,165	,577
PREG_15	,806	-,028	-,043
PREG_16	,742	-,180	,095
PREG_17	,671	-,163	,169
PREG_18	,574	-,377	,079
PREG_24	,249	-,683	-,323
PREG_28	,631	,105	-,462
PREG_29	,603	-,028	-,233
PREG_37	,697	,325	,040
PREG_38	,647	-,008	,044
PREG_39	,676	,470	-,189
PREG_40	,597	,576	-,126

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 3 componentes extraídos

Factor 4. Percepción del Clima de estudiantes hacia docentes.

Comunalidades

	Inicial	Extracción
PREG_5	1,000	,800
PREG_6	1,000	,579
PREG_7	1,000	,474
PREG_10	1,000	,512
PREG_14	1,000	,660
PREG_19	1,000	,619
PREG_20	1,000	,555
PREG_25	1,000	,704
PREG_26	1,000	,621
PREG_27	1,000	,626
PREG_30	1,000	,554
PREG_31	1,000	,650
PREG_41	1,000	,633
PREG_42	1,000	,543

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,314	45,099	45,099	6,314	45,099	45,099
2	1,155	8,250	53,349	1,155	8,250	53,349
3	1,063	7,591	60,940	1,063	7,591	60,940
4	,935	6,677	67,617			
5	,748	5,341	72,958			
6	,708	5,058	78,015			
7	,584	4,175	82,190			
8	,574	4,101	86,291			
9	,479	3,419	89,710			
10	,437	3,121	92,832			
11	,344	2,456	95,287			
12	,251	1,795	97,082			
13	,226	1,612	98,694			
14	,183	1,306	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes

	Componente		
	1	2	3
PREG_5	,285	,191	,826
PREG_6	,734	,019	,199
PREG_7	,617	,261	,158
PREG_10	,567	-,373	,228
PREG_14	,752	-,302	-,053
PREG_19	,712	-,258	,213
PREG_20	,739	,005	-,098
PREG_25	,714	-,408	-,168
PREG_26	,745	,223	-,127
PREG_27	,582	,512	-,157
PREG_30	,622	,267	-,309
PREG_31	,720	-,308	-,193
PREG_41	,724	,324	-,053
PREG_42	,734	,050	,039

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 3 componentes extraídos