



FACULTAD DE HUMANIDADES

**ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE
PSICOLOGÍA**

TESIS

**Clima social escolar y adaptación de conducta
en adolescentes de una Institución Educativa
de Chiclayo**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

Autor:

Bach. Arnold Carrasco Cruz

Línea de Investigación:

Psicología y Desarrollo de Habilidades

Pimentel - Perú

2018

Título de la tesis:

“Clima social escolar y adaptación de conducta
en adolescentes de una Institución Educativa de
Chiclayo”

APROBACIÓN DE LA TESIS

Mg. Amalita Maticorena Barreto
Asesora

Mg. Rony Prada Chapoñan
Presidente del jurado de tesis

Mg. Karla López Ñiquen
Secretaria del jurado de tesis

Mg. Amalita Maticorena Barreto
Vocal del jurado de tesis

DEDICATORIA

A mis padres, por su permanente apoyo y oraciones.

A Krystal, por tu compañía, afecto y preocupación.

AGRADECIMIENTOS

A la dirección de la Institución Educativa por su gentil asistencia y facilidades para el desarrollo del proyecto de investigación.

A los docentes y alumnos de la institución educativa por brindar su espacio y tiempo para la aplicación de las pruebas.

RESUMEN

El objeto del presente trabajo de investigación fue determinar la relación existente entre las dimensiones del clima social escolar y las dimensiones de adaptación de conducta en 145 adolescentes de una institución educativa nacional de la ciudad de Chiclayo. Para ello se aplicaron la Escala de Clima Social Escolar de R.H. Moos y E.J. Tricket, así como el Inventario de Adaptación de Conducta de María Victoria de la Cruz y Agustín Cordero. Ambos instrumentos presentan confiabilidad y validez. Los resultados y el análisis con las pruebas Rho de Spearman y Tau-b de Kendall demostraron que existe relación directa significativa entre las variables antes mencionadas, concluyendo que los adolescentes perciben un clima social escolar relativamente favorable que propicia la adaptación en su entorno educativo.

Palabras clave: Clima social escolar, adaptación de conducta, adolescentes.

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine the relationship between the dimensions of the school social climate and adaptation measures in 145 adolescents from a national educational institution in the district of Chiclayo. For this, the School Social Climate Scale of R.H. Moos and E.J. Tricket, as well as the Conduct Adaptation Inventory of María Victoria de la Cruz and Agustín Cordero. Both instruments present reliability and validity. The results and the analysis with the Rho tests of Spearman and Tau-b of Kendall showed that there is a significant direct relationship between the aforementioned variables, concluding that adolescents perceive a favorable social school climate that favors adaptation in their educational environment.

Key words: School social climate, behavior adaptation, adolescents.

CONTENIDO

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
RESUMEN.....	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
INTRODUCCIÓN	x
CAPÍTULO I	
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Situación problemática	15
1.2. Formulación del problema.....	18
1.3. Delimitación de la investigación	18
1.4. Justificación e importancia.....	18
1.5. Limitaciones de la Investigación	19
1.6. Objetivos	19
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de la investigación.....	22
2.2. Bases teórico-científicas	26
2.2.1. El clima social escolar	26
2.2.2. La adaptación de conducta en el adolescente	32
2.3. Definición de la terminología.....	38
CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Tipo y diseño de la investigación	40

3.1.1. Tipo de investigación.....	40
3.1.2. Diseño de investigación	40
3.2. Población y muestra	40
3.3. Hipótesis	41
3.3.1. General.....	41
3.3.2. Específicas:	41
3.4. Variables.....	42
3.4.1. Variable 1:.....	42
3.4.2. Variable 2:.....	42
3.5. Operacionalización de variables.....	42
3.5.1. Variable 1:.....	42
3.5.2. Variable 2:.....	43
3.6. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos	43
3.6.1. Métodos de investigación	43
3.6.2. Técnicas de recolección de datos.....	43
3.6.3. Instrumentos de recolección de datos	43
3.7. Procedimiento para la recolección de datos	49
3.8. Análisis estadístico e interpretación de datos.....	50
3.9. Criterios éticos.....	50
3.10. Criterios de rigor científico	51

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados en tablas y gráficos	53
4.2. Prueba de hipótesis	63
4.3. Discusión de resultados	64

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones	70
5.2. Recomendaciones	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	74
ANEXOS	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Relación entre el clima social escolar y la adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.....	53
Tabla 2 Niveles del clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.	55
Tabla 3 Niveles de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.	57
Tabla 4 Relación entre la dimensión Relaciones del clima social escolar con las dimensiones de adaptación escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo	59
Tabla 5 Relación entre la dimensión Autorrealización del clima social escolar con las dimensiones de adaptación escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.....	60

Tabla 6 Relación entre la dimensión Estabilidad del clima social escolar con las dimensiones de adaptación escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.61

Tabla 7 Relación entre la dimensión Cambio del clima social escolar con las dimensiones de adaptación escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.62

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Figura 1. Clima social escolar y adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.54

Figura 2. Niveles del clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo56

Figura 3. Niveles de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.58

INTRODUCCIÓN

La personalidad, el temperamento y el carácter son elementos constitutivos e inalienables de la dignidad e identidad del ser humano. Su comprensión es fundamental, por tanto, es imprescindible procurar el desarrollo integral de estos elementos en el curso de todas las etapas de la vida y en todas las interacciones socioculturales posibles, reafirmando la importancia que significa considerar el aprecio por la sostenibilidad y el desarrollo pleno de estas dimensiones psíquicas en los diferentes contextos de afrontamiento del ser humano, empezando por el seno del hogar y proyectándose paralelamente en el ámbito escolar y en la comunidad.

La educación es el medio más efectivo para el desarrollo del individuo. Es el vínculo que nos enlaza con la ciencia, con nuestras raíces culturales y con nuestra naturaleza humana, permitiendo así el entendimiento de los fenómenos naturales y socioculturales que explican y afectan toda existencia. Desde el nacimiento y durante los primeros años de vida, el ser humano es objeto de un arduo proceso de aprehensión de conocimientos y habilidades que acompañan el paulatino desarrollo de los procesos cognitivos, inmersos en el marco de las primeras interacciones sociales del hogar, para luego fortalecerse y formalizarse en las instituciones educativas de todos los niveles.

Sin lugar a duda, el medio escolar es uno de los espacios fundamentales para el crecimiento cognitivo y psicosocial del ser humano, el más importante después de la familia, dado que en la escuela se presentan una serie de influencias significativas que contribuyen en la formación y consolidación de la personalidad de los estudiantes. Las interacciones escolares son complejas y su impacto en la personalidad puede ser profundo, no solo en los estudiantes, sino que también en otros miembros de la comunidad educativa, tales como docentes e incluso padres de familia. De ahí que en el curso de las últimas décadas ha venido surgiendo el concepto de ‘educación integral’ como un nuevo paradigma educativo que persigue la formación completa del estudiante y de todos los actores involucrados a su alrededor.

La integralidad de la educación abandona el viejo modelo educativo donde solamente se buscaba copiar de conocimientos a los estudiantes, sino que además de ello, la educación integral persigue formar a los alumnos en otras competencias donde los deportes, el arte y los valores e ideales también cobran relevante importancia. En principio, la educación integral busca rescatar o formar a la persona del ser humano y prepararlo para la vida, para que pueda insertarse, adaptarse e interactuar positivamente con su entorno inmediato. Sin embargo, para alcanzar estas prerrogativas se ha llegado a la comprensión de que es necesario coberturar a la educación y a sus protagonistas en el marco de un contexto social escolar favorable.

Bajo esta perspectiva, es imprescindible considerar el constructo de ‘clima social escolar’, el mismo que puede entenderse como el conjunto de características psicosociales o de elementos estructurales, personales y funcionales de una determinada institución educativa o centro escolar. No obstante, también se puede entender al clima escolar como la percepción subjetiva de las relaciones interpersonales que los miembros de una comunidad educativa tienen de su entorno. De la interrelación de ambos conceptos del clima escolar se denota y explica la “atmosfera” o “clima institucional” donde los distintos procesos de aprendizaje se llevan a cabo a partir de la comprensión de los procesos psicoafectivos y motivacionales que integran la personalidad, el carácter y el temperamento de los estudiantes.

La generación de una atmosfera escolar favorable se retroalimenta en la percepción personal de los estudiantes y de cada miembro de la comunidad educativa; sin embargo, la mayor consigna de todo esfuerzo institucional, bajo la premisa de una educación integral, debe evidenciarse, además de los logros académicos y pedagógicos, en buenas prácticas, hábitos, actitudes y comportamiento de parte de los estudiantes. Estas capacidades o aptitudes se pueden analizar y explicar también a partir de la facultad que tiene toda persona de poder adaptarse a su contexto social o entorno inmediato a fin de desarrollar o cultivar simultáneamente una serie de

capacidades, habilidades sociales o conductas adaptativas que contribuyan a alcanzar el éxito personal en todos los contextos posibles de interacción.

No obstante, la adolescencia es una etapa evolutiva turbulenta, agitada y difícil, no solo para quienes atraviesan esta edad, sino que también para los padres de familia y personal educativo que constantemente interactúan con hijos y alumnos adolescentes, los cuales son proclives a reaccionar en función de una emotividad susceptible, voluble y confusa. No es extraño que las relaciones e interacciones personales de los adolescentes con sus respectivos compañeros de aula, padres o profesores puedan tornarse distantes e incluso conflictivas, manifestando a través de sus actitudes, lenguaje corporal y demás expresiones, una sensibilidad y reactividad propias de la etapa, la cual precisa de parámetros conductuales que le permitan alcanzar la consolidación de la identidad y autonomía personales.

En ese sentido, la capacidad de adaptación al cambio y a las diversas situaciones favorables o desfavorables que pueden presentarse en la vida se tornan fundamentales. La adaptación de conducta en diferentes eventos y contextos sociales es imprescindible para la inserción y desenvolvimiento del adolescente, el cual deberá aprender a tomar consciencia de sus niveles de adaptación e interiorizar un repertorio de habilidades sociales, capacidades de afrontamiento y tolerancia a la frustración, entre otras, necesarias para cultivar conductas y actitudes adecuadas que le permitan alcanzar el tan añorado ‘éxito’ en la vida.

En la medida en que una institución educativa alcance una comprensión significativa de los procesos sociales, motivacionales y psicoafectivos del alumnado, de cómo éstos se desarrollan e interactúan mutuamente; en la medida en que las estructuras pedagógicas, normativas y axiológicas de un plantel se configuren en función a la compleja psicodinámica adaptativa de sus estudiantes, se podrán generar nuevos planteamientos educativos y mejores estrategias de intervención que contribuyan a los procesos de cambio en las perspectivas e interrelaciones que se propician en todos los niveles de una comunidad escolar, para beneficio de todos sus actores.

Para tener una mayor comprensión de los fenómenos anteriormente descritos, se hace extensivo el presente informe de investigación, el cual describe el comportamiento de las variables del clima social escolar y la adaptación de conducta desde sus respectivas dimensiones y niveles de estudio. Para ello se aplicaron la Escala de Clima Social Escolar de R.H. Moos y E.J. Trickett, y el Inventario de Adaptación de Conducta de María Victoria de la Cruz y Agustín Cordero en una población conformada por 145 adolescentes de una institución educativa nacional de la ciudad de Chiclayo. Los resultados y análisis pertinentes demostraron que existe relación significativa entre las variables.

El autor.

CAPÍTULO I
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Situación problemática

La adolescencia tiende a ser una etapa de cambios significativos y conflictos para quienes lo atraviesan. Es un proceso que suele ser desafiante tanto para los padres como para los mismos hijos, así como lo es también para los docentes y tutores de las escuelas de nivel secundario. Es durante la adolescencia cuando emerge gradualmente la personalidad con sus características de adquisición de destrezas, juicio crítico y los sentimientos de autoestima. Los cambios producidos en esta etapa implican el potencial para lograr una mayor autonomía, que puede llevar a un crecimiento personal en muchos aspectos, pero también a que el adolescente se inicie en conductas de riesgo como el consumo de alcohol, drogas y sexo sin protección (Cueto, Saldarriaga y Muñoz, 2011).

Existen factores socio - ambientales que replantean la definición personal y social del ser humano, factores que influyen en la aparición de conductas de riesgo y que podrían conducir a resultados negativos en los adolescentes y jóvenes. En este marco, la familia se constituye en el primer entorno social en el que está inmerso el individuo. Los primeros años de vida en el seno del hogar son cruciales para la consolidación de la identidad de la persona y del sentido de adaptación e interacción con el medio circundante. Sin embargo, se sabe que patrones negativos de educación y crianza dentro de un sistema familiar en crisis o con un escenario disfuncional, generan vulnerabilidad en la consolidación de la personalidad del adolescente (Rojas, 2001).

Paralelamente, un segundo entorno, poderosamente importante y tan influyente en la personalidad y carácter del individuo durante su niñez y adolescencia, lo constituye el contexto social inmediato, es decir, la escuela. Las relaciones sociales de los niños y adolescentes con el grupo de pares, con los docentes, la actitud y la valoración hacia el estudio y las tareas, así como la identificación para con su centro educativo, aportan efectos positivos y/o negativos que se retroalimentan permanentemente y que a su

vez pueden estimular o estancar el desarrollo socio - afectivo de los estudiantes.

En ese sentido, el clima social escolar, es decir, las percepciones que los alumnos tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades escolares, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones, se relaciona con aspectos tan relevantes como la capacidad de retención de las escuelas, el bienestar y desarrollo socio afectivo de los alumnos, el bienestar de los docentes, el rendimiento y la efectividad escolar, además de otras dimensiones de la vida escolar (Casassus, Cusato, Froemel, y Palafox, 2001).

Si bien es cierto que la transmisión de conocimiento es el objetivo prioritario de las instituciones educativas, también es cierto que no es posible lograr dicho objetivo sin una relación favorable para el aprendizaje; si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar, se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender (Onetto, 2003). En ese sentido, los resultados del reporte de factores asociados al logro cognitivo del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de OREALC/UNESCO Santiago, arrojaron que el clima escolar era la variable que más consistentemente predecía el aprendizaje (Treviño, et al., 2010).

Asimismo, una investigación conjunta entre la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina) y el Área de Educación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia de Argentina (UNICEF Argentina) llegó a la conclusión de que las condiciones de percepción - de los alumnos - del clima educativo en las escuelas secundarias guardan fuerte relación con los mayores o menores niveles de conflictividad y violencia en las mismas. En particular en las escuelas donde los alumnos perciben mejores relaciones entre alumnos, entre alumnos y docentes, personal no docente y

directivos, se espera una percepción de menores niveles de conflictividad y violencia (D'Angelo y Fernández, 2011).

La adaptación es otro de los factores a considerar en el marco del desarrollo humano, ésta constituye un parámetro de estabilidad emocional y de la personalidad en función a la exigencia que tiene el individuo de lograr un ajuste entre sus propias características personales - incluidas sus necesidades - y las demandas del medio donde interactúa. La adaptación, permite que la persona logre niveles de satisfacción adecuados con su familia, la escuela y la sociedad. En función de su capacidad de adaptación, el sujeto puede estar seguro de sí mismo y sentirse ajustado a sus diferentes entornos en los que convive (Hernández y Jimenez, 1983, en Orantes, 2011).

En efecto, García (2004) en un estudio aplicado a una muestra de adolescentes de Navarra, España, llegó a la conclusión de que adolescentes con mayores niveles de comunicación familiar, vida en familia, capacidad de diálogo familiar, autoestima y aceptación hacia la autoridad institucional formal, ejemplificarían un tránsito sin grandes sobresaltos desde la adolescencia a la vida adulta. No obstante, múltiples estudios plantean una diversidad de causas o factores considerados de riesgo para los adolescentes, los mismos que son concomitantes o que con frecuencia se presentan conjuntamente. En ese sentido, los y las adolescentes más vulnerables a conductas de alto riesgo tienen problemas de adaptación en diferentes ámbitos de la vida, sea en lo individual, en las relaciones interpersonales y en los contextos familiar, escolar y social.

Entre la población escolar de una institución educativa nacional de la ciudad de Chiclayo, se han detectado conflictos adaptativos exteriorizados en agresividad, bullying, actitud negativo-desafiante, así como el rechazo hacia las figuras de autoridad, tales como docentes, policía escolar, padres de familia, etc. Los problemas que se generan en el marco de hogares disfuncionales, así como el contexto de riesgo social, refuerzan esta serie de

conductas inadecuadas que se proyectan en las diversas interacciones en el centro de estudios, el que a su vez requiere de una serie de medidas en pro de mejorar el clima escolar en el que están inmersos adolescentes con estructuras de personalidad vulnerables, sensibles y emocionalmente inestables, predispuestos a reaccionar en función de patrones de adaptación de conducta que carecen de los recursos sociales básicos para poder expresarse adecuadamente ante determinadas personas y/o circunstancias.

1.2. Formulación del problema

Los diferentes contextos de interacción en los que se encuentran inmersos los adolescentes podrían estar limitando la adecuada adaptación de estos, lo que a su vez estaría repercutiendo en su desenvolvimiento escolar.

Por tanto, ¿Cuál es la relación existente entre el clima social escolar y la adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo?

1.3. Delimitación de la investigación

La presente investigación se desarrolló en una institución educativa nacional de la ciudad de Chiclayo, Provincia de Chiclayo, Departamento de Lambayeque. Los sujetos de estudio fueron 145 alumnos de ambos sexos comprendidos entre los 12 a 16 años de edad, los mismos que se encontraban cursando del primer año al quinto año de educación secundaria. La investigación se llevó a cabo entre los meses de julio y noviembre del año 2017.

1.4. Justificación e importancia

La investigación planteada aportará información relevante para el desarrollo de un proceso diagnóstico y de análisis situacional del plantel, que permita señalar un punto de partida en las intenciones de cambio que conlleven a la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad educativa y por ende del clima social escolar en todos los niveles de la institución, brindando a su

vez un panorama estadístico cuyo análisis permitirá la inferencia de conclusiones y recomendaciones que contribuyan a la formulación de lineamientos y la toma de acciones educativas que fomenten la concientización y el abordaje de la problemática tomando como protagonistas a los diferentes elementos de la comunidad educativa, generando un impacto sociocultural positivo.

Por otro lado, los resultados de la presente investigación, son de importancia para las autoridades de la Institución Educativa, puesto que contarán con datos específicos sobre la relación existente entre el clima social escolar y los niveles de adaptación de conducta de todo el alumnado, lo cual permitirá a posteriori el planteamiento y la incorporación de procedimientos psicoeducativos que en el marco de una perspectiva integral, busquen fortalecer el clima social escolar, las dimensiones personal, afectiva y social de estudiantes, padres de familia y docentes, enfatizando en la labor preventiva para la reducción de conductas desadaptativas comunes en los adolescentes que cursan el nivel secundario.

1.5. Limitaciones de la Investigación

El desarrollo del presente informe de investigación se vio limitado en su ejecución debido a la postergación de clases al que se vieron obligadas las instituciones educativas de la región tras el paso del fenómeno del niño.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general

Determinar la relación entre el clima social escolar y la adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

1.6.2. Objetivos específicos

Determinar los niveles del clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

Determinar los niveles de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre la dimensión Relaciones del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre la dimensión Autorrealización del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre la dimensión Estabilidad del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

Determinar la relación entre la dimensión Cambio del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009), analizaron la relación entre el clima familiar y el clima escolar en una muestra de 1319 adolescentes entre 11 y 16 años pertenecientes a siete centros de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana. Para ello se aplicaron las escalas de clima social familiar y escolar de R.H. Moos y E.J. Tricket. Los resultados indican que el clima familiar se relaciona indirectamente con el clima social del aula a través de las siguientes asociaciones: la calidad del clima familiar mostró una relación directa con el desarrollo de la empatía, la actitud hacia el profesorado y la escuela como figura e institución de autoridad formal, así como con el comportamiento violento del adolescente en la escuela que, a su vez, contribuyeron a determinar la percepción del adolescente del clima escolar.

Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras, y Urías (2010) investigaron las propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes, para ello participaron 5944 estudiantes de ambos sexos del tercer grado de secundaria pertenecientes a 65 escuelas del estado de Baja California, México; a los cuales se aplicó la Escala de Clima Escolar para adolescentes desarrollado por la Unidad de Evaluación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California. Se destaca la unidimensionalidad del instrumento, índices aceptables de consistencia interna de la escala (0.85) y de sus cinco factores (0.69 a 0.81) valores que en su conjunto respaldan la realización de inferencias válidas y confiables de sus resultados.

Orantes (2011) Identificó los niveles de adaptación de los adolescentes salvadoreños a la sociedad, familia, escuela y de sí mismos; indefensión aprendida y depresión, mediante la Escala de Adaptación de la Conducta, la Escala de Indefensión Aprendida y la Escala de Depresión de Reynolds. La muestra fue de 1.093 estudiantes de bachillerato de 45 institutos nacionales de todo el país con edades entre 15 y 18 años. Los resultados demuestran

que los adolescentes salvadoreños están más adaptados a la familia y a la escuela que a la sociedad y a sí mismos; que la indefensión aprendida afecta mayormente en el área de desesperanza en el futuro, y que los niveles de depresión están más relacionados con la confusión propia de la adolescencia que un cuadro clínico. En estos tres hallazgos se encontró mayor prevalencia en las mujeres que en los hombres.

Aragón y Bosques (2012), determinaron el nivel de adaptación de adolescentes de 11 a 17 años de la ciudad de México. La muestra estuvo conformada por 707 adolescentes de 11 a 17 años, de los cuales 394 eran mujeres (55.73%) y 313 hombres (44.27%), utilizándose la Escala Magallanes de Adaptación. Se observó mejor adaptación a la madre que al padre, Hubo una diferencia significativa en la adaptación al padre, en donde los hombres se encuentran mejor adaptados que las mujeres. Con respecto a la edad, dichos adolescentes se adaptan de manera semejante a la madre y a los compañeros. Se observaron diferencias significativas en la adaptación al padre, profesores y escuela, a lo que se encuentran mejor adaptados los niños de 11 años y los adolescentes de 16 años.

López y Jiménez (2013), estudiaron la relación entre el bienestar y la adaptación en una muestra de 245 estudiantes de enseñanza secundaria del área metropolitana de Granada, España. Se utilizó la escala de bienestar psicológico (EBP) y el inventario de adaptación de conducta (IAC). Los resultados revelan diferencias significativas en bienestar psicológico en función del nivel de adaptación, pero no en función del género ni de la edad. Se ha obtenido una alta correlación entre el bienestar psicológico y la adaptación global, personal, familiar, escolar y social. Se concluye la necesidad de mejorar la adaptación de los escolares en los ámbitos anteriores, de cara a mejorar el bienestar personal y avanzar en el proceso de inclusión académica.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Pingo (2015) investigó la relación entre el clima social escolar y la adaptación de conducta en alumnos del primer al cuarto grados del nivel secundario de una Institución Educativa Privada de Trujillo. Se evaluó una muestra conformada por 188 alumnos. Los instrumentos utilizados fueron la escala de Clima Social Escolar (CES) y la escala de Adaptación de conducta (IAC). Los resultados obtenidos confirmaron que existen relación entre las variables.

Aquize y Nuñez (2015), estudiaron el grado de relación entre el clima social familiar y la adaptación de conducta en estudiantes del quinto grado de secundaria de la Gran Unidad Escolar Las Mercedes de la ciudad de Juliaca. La población estuvo conformada por 307 estudiantes entre varones y mujeres de edades que oscilan de 14 a 16 años. Los instrumentos utilizados fueron la escala de clima social familiar (FESS) de Moss y el inventario de adaptación de conducta (IAC). Los resultados indican que el 49.1% de los estudiantes encuestados presentan un nivel promedio con relación al clima social familiar y el 14.5% un nivel malo; asimismo, el 53.6% muestra dificultades en su adaptación de conducta y tan solo el 9% muestra una satisfactoria adaptación.

Asto (2016) determinó las propiedades psicométricas del Inventario de Adaptación de Conducta en estudiantes de nivel secundaria de Huamachuco en una muestra 650 alumnos entre las edades de 12 a 17 años; en cuanto a la validez de constructo se utilizó el método ítem Test Corregido, en donde la mayoría de ítems pertenecientes a los Factores de Adaptación Personal, Familiar, Escolar y Social están dentro del criterio de $r > .20$; excepto los ítems 25, 28, 36 y 76 que registraron valores inferiores al valor sugerido como mínimo, pero al ser muy significativos se evidencia su aporte al factor. De igual manera, se alcanzó una confiabilidad muy buena, tanto a nivel global del instrumento en la población investigada (.898); como en los

cuatro factores que lo constituyen: Personal (.813), Familiar (.824), Escolar (.800) y Social (.800).

Moncada (2017) determinó el Clima Social Escolar en estudiantes del VI ciclo de una Institución Educativa Privada del distrito San Martín de Porres, en una muestra compuesta por 80 estudiantes, utilizándose la escala de Clima Social en el centro Escolar (CES) de R.H. Moos & E.J. Tricket, adaptada en el Perú por Edmundo Arévalo Luna (2002). Se concluyó que la muestra presenta un clima social escolar de categoría promedio (57%), la dimensión relaciones muestra una categoría tiende a buena (54%), la dimensión autorrealización presenta un alto porcentaje en la categoría mala (22%), dimensión estabilidad en la categoría tiende a buena (60%) y finalmente en la dimensión cambio en la categoría buena (35%).

2.1.3. Antecedentes locales

Luna y Mil (2010), estudiaron la relación entre la escala de valores y el clima social escolar en una muestra de 175 alumnos del cuarto y quinto grado de secundaria de la I.E. “27 de Diciembre” de la ciudad de Lambayeque; para ello se aplicó el Cuestionario de Valores Interpersonales de Leonard V. Gordon y la Escala de Clima Social de R.H. Moos y E.J. Tricket. Los resultados muestran que existe una relación positiva altamente significativa al 0.01 entre ambas variables.

Abanto (2014) estudió la relación existente entre adaptación de la conducta y clima social familiar en adolescentes atendidos en el centro de desarrollo integral de la familia “CEDIF” de Chiclayo, los instrumentos aplicados fueron la Batería de Adaptación para adolescentes y la escala del clima social en la familia. Al aplicar los instrumentos señalados se encontró que no existe relación entre la Dimensión Relación, desarrollo y estabilidad y la dimensión Familia, Social, Escolar, Cooperación y Autoestima de la adaptación.

Morocho y Orbegoso (2016) investigaron la relación existente entre los estilos parentales y el clima social escolar en estudiantes de una institución educativa secundaria de Chiclayo. Se emplearon la Escala de Estilos Parentales (MOPS) y Escala del Clima Social Escolar (CES) para evaluar a 130 adolescentes de ambos sexos pertenecientes al cuarto y quinto año de educación secundaria. El análisis de los datos se efectuó mediante la estadística de Chi cuadrado. Entre los resultados se encontró que no existe relación entre los estilos parentales y el clima social escolar.

Gil y Serquén (2016) estudiaron la relación existente entre la procrastinación y el clima social escolar en 192 estudiantes de ambos sexos, de tercero y cuarto grado de secundaria de una institución educativa estatal del Distrito de José Leonardo Ortiz, Se utilizaron las escalas de procrastinación en adolescentes (EPA) de Arévalo y Cols (2011) y clima social escolar (CES) de R.H. Moos y E.J. Trickett estandarizada por Arévalo (2011), teniendo como resultados que existe una correlación significativa entre la procrastinación y el clima social escolar, permitiendo explicar que a más desfavorable sea la percepción que tienen los estudiantes de su ambiente escolar, mayor será la probabilidad de que incurran en conductas de procrastinación.

2.2. Bases teórico-científicas

2.2.1. El clima social escolar

Cere (1993) entiende por clima social escolar al conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.

Por su parte, Arón y Milicic (1999) lo definen como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual

desarrollan sus actividades habituales, donde tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción.

Asimismo, Cornejo y Redondo (2001) señalan que el clima social escolar se refiere a la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan.

El clima social escolar positivo

Para Arón y Milicic (1999) los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agradados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos.

Asimismo, Arón y Milicic (1999) consideran las escuelas con Clima Social positivo como aquellas donde existe:

Conocimiento continuo, académico y social. Los profesores y alumnos tienen condiciones que les permiten mejorar en forma significativa sus habilidades, conocimiento académico, social y personal.

Respeto. Los profesores y alumnos tienen la sensación de que prevalece una atmósfera de respeto mutuo en la escuela

Confianza. Se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad.

Moral alta. Profesores y alumnos se sienten bien con lo que está sucediendo en la escuela. Hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas tienen autodisciplina.

Cohesión. La escuela ejerce un alto nivel de atracción sobre sus miembros, prevaleciendo un espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia al sistema.

Oportunidad de input. Los miembros de la institución tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones de la escuela en la medida en que aportan ideas y éstas son tomadas en cuenta.

Renovación. La escuela es capaz de crecer, desarrollarse y cambiar paulatinamente.

Cuidado. Existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes.

Reconocimiento y valoración. Por sobre las críticas y el castigo.

Ambiente físico apropiado. Donde profesores como estudiantes se sienten a gusto en las instalaciones y mobiliario escolar.

Realización de actividades variadas y entretenidas. Que hacen de la institución educativa algo más que un centro de enseñanza.

Comunicación respetuosa. Entre los actores del sistema educativo prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente, una preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás, apoyo emocional y resolución de conflictos no violenta.

Cohesión en cuerpo docente. Espíritu de equipo en un medio de trabajo entusiasta, agradable, desafiante y con compromiso por desarrollar relaciones positivas con los padres y alumnos.

El clima social escolar negativo

Para Arón y Milicic (1999) los climas escolares negativos u obstaculizadores del desarrollo de los actores de la comunidad educativa, generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico.

Desde la perspectiva de los profesores, un clima negativo desvía la atención de los docentes y directivos, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de éstos con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela.

En los estudiantes un clima negativo puede generar apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación. Además, estos climas vuelven invisibles los aspectos positivos, por lo tanto, provocan una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, volviéndose las interacciones cada vez más estresantes e interfiriéndose una resolución de conflictos constructiva.

Impactos del clima social escolar

En la asistencia escolar. Un clima escolar positivo, donde prime la percepción de la escuela como un lugar donde se acoge a las personas y se ofrecen oportunidades para el crecimiento, genera motivación por asistir a la escuela y aprender, favoreciendo lo que se ha llamado el “apego escolar” de los estudiantes, que significa generar vínculos de cercanía e identificación con las escuelas, ello favorece el que los estudiantes se mantengan en la escuela y asistan sistemáticamente a clases, así también los profesores (Alcalay, Milicic, y Torreti, 2005).

En el bienestar de los estudiantes. Arón y Milicic (1999) distinguen climas sociales tóxicos y nutritivos que fomentan o frenan el desarrollo socio afectivo de los estudiantes. Un clima social tóxico, caracteriza la institución escolar como un lugar donde se percibe injusticia, priman las descalificaciones, existe una sobre-focalización en los errores, sus miembros se sienten invisibles y no pertenecientes, las normas son rígidas, se obstaculiza la creatividad y los conflictos son invisibilizados o abordados autoritariamente. Tal escenario, puede generar apatía por la escuela, miedo al castigo y la equivocación. Por el contrario, un clima escolar nutritivo, se caracteriza por la percepción de justicia, énfasis en el reconocimiento,

tolerancia a los errores, sentido de pertenencia, normas flexibles, espacio para la creatividad y enfrentamiento constructivo de conflictos.

En el bienestar de los docentes. Desde la mirada de los profesores, una escuela con un clima negativo se caracteriza por ser un lugar donde el docente se aburre, se siente sobre-exigido, donde no se ofrece autonomía, hay muchas tensiones, no hay espacio para la convivencia, las condiciones de infraestructura son deficientes y sentidas como indignas, no hay forma de expresar los malestares, los conflictos se resuelven de forma autoritaria o no se resuelven, hay violencia en las relaciones, se siente que otros son maltratados y que no se pueden defender, se siente poco valorado y poco reconocido, hay un liderazgo vertical o poco participativo, se siente atemorizado o inseguro (Arón y Milicic, 2000).

Por el contrario, un buen clima da cuenta de una escuela donde el profesor se siente acogido, motivado, donde tiene posibilidades de participar, existe un sentido de pertenencia, se recibe soporte emocional frente a los problemas, se permite aflorar lo mejor de sí, se puede crecer personalmente, se siente valorado y reconocido, se siente que tiene oportunidades, se entretiene con lo que hace, las personas con las que se trabajan son consideradas significativas, siente que el humor es una parte importante de la cotidianidad, siente que puede crear y hacer proyectos donde le gusta trabajar.

En el rendimiento. Un clima escolar positivo se correlaciona con altos logros y motivación de los estudiantes, productividad y satisfacción de los profesores donde el factor más gravitante de lo que ocurre en el aula es el “clima emocional”, vale decir, la calidad de la relación alumno-profesor, la relación entre los alumnos y con el medio, lo que, a su vez, genera un espacio estimulante, tanto para los aprendizajes educativos, como para la convivencia social. La generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes (Casassus, 2001).

En la efectividad. En las escuelas efectivas existe un importante capital simbólico y una ética de trabajo, que favorecen altos grados de compromiso por parte de sus miembros, teniendo la sensación de ser capaces de influir en lo que ocurre en la escuela. En estas escuelas está presente el reconocimiento de los logros, la evaluación responsable, el trabajo coordinado, manejo claro y explícito de la disciplina, alianza familia-escuela (Bellei, 2004).

Las dimensiones del clima social escolar

Para R. H. Moos y E.J. Tricket (1985) el clima social escolar está compuesto por cuatro dimensiones: relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio, las mismas que se describen a continuación:

Relaciones. Es la primera dimensión, se entiende como el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las siguientes subescalas:

Implicación. Es el grado en que los alumnos muestran intereses por las actividades de la clase y participan en los coloquios y como disfrutan del ambiente creado incorporado tareas complementarias.

Afiliación. Es el nivel de amistad entre los alumnos y como se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

Ayuda. Es el grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza, en ellos e interés por sus ideas)

Autorrealización. La segunda dimensión de esta escala valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas; comprende las subescalas Tareas y Competitividad.

Tareas. Viene a ser la importancia que se da a la terminación de las tareas programadas y el énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.

Competitividad. Es el grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

Estabilidad. Comprende las actividades relativas al cumplimiento de objetivos, el funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran la dimensión las subescalas Organización, claridad y Control.

Organización. Se entiende como la importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.

Claridad. Es la importancia que se da al establecimiento y seguimiento de normas claras y el conocimiento por parte de los docentes y alumnos de las consecuencias de su incumplimiento.

Control. Viene a ser el grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. (Se tienen en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas).

Cambio. Se entiende como el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Comprende la subescala de innovación.

Innovación. Es el grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

2.2.2. La adaptación de conducta en el adolescente

Para García y Magaz (1998), la adaptación humana consiste en un doble proceso de ajuste de la conducta del individuo a sus propios deseos, gustos, preferencias y necesidades y ajuste de tal conducta a las circunstancias del

entorno en que vive, a las normas, deseos, gustos, preferencias y necesidades de las personas con quienes interactúa.

De la Cruz y Cordero (2015), manifiestan que la adaptación de un sujeto se refiere a la aceptación de su aspecto físico, consecución de su independencia emocional respecto a los padres, relación con sus compañeros y, en general, con los sujetos del entorno social en que vive.

Por consiguiente, la adaptación de conducta es la capacidad individual de aceptarse y ajustarse a los cambios físicos y psicológicos, así como la capacidad de interactuar sanamente, sujetarse a las normas y convivir con otras personas de manera armoniosa en un determinado contexto (Orantes, 2011).

Niveles de adaptación en la adolescencia.

Para De la Cruz y Cordero (2015), existen cuatro niveles de adaptación en el adolescente: personal, familiar, social y escolar.

La adaptación personal. Indica que el adolescente está satisfecho con su propio cuerpo, su familia y sus recursos personales; cree en su valía personal; tiene una visión positiva de su pasado; se ve capaz de enfrentarse a retos y dificultades y no tiene miedo al futuro; se considera razonablemente apreciado por sus profesores y compañeros; y se ve contento con su desempeño en situaciones de interacción social.

La adaptación familiar. Indica que el adolescente está contento con sus padres y su familia en general: con sus cualidades personales y profesionales; el modo en que resuelven los asuntos de la casa; el trato a los hermanos y el clima general del hogar; siente que le comprenden, valoran, dan importancia y se interesan por sus cosas; ve que cuando le riñen lo hacen con serenidad y razón; tiene la sensación de que satisface las aspiraciones que ellos tienen respecto de él; está de acuerdo con sus exigencias y no se siente restringido por ellos en sus actividades y opciones personales.

La adaptación escolar. Por ella, el adolescente valora lo que le enseñan en el colegio y en las asignaturas; cree que es útil para enfrentarse a las demandas de la vida real, que puede aplicarse y no es demasiado teórico; está satisfecho con la organización general del centro educativo; valora positivamente el trato y la relación que los profesores mantienen con los alumnos: la disciplina, el nivel de exigencia, los castigos y la atención a todos por igual; se siente a gusto en este ámbito; está satisfecho con sus amigos y compañeros; estima agradable el clima general del centro; no siente limitada su libertad por las demandas y presiones de los profesores.

La adaptación social. Es aquella en la que el adolescente se siente hábil en situaciones de interacción social; entabla conversación y hace amigos; participa en grupos organizados; se lo pasa bien en reuniones; organiza juegos y diversiones; puede ser popular en su medio; le gusta ayudar, hablar en público y organizar actividades comunes, representar al grupo, y quiere que se cuente con él, sintiéndose bien integrado entre los compañeros; prefiere estar con otros antes que quedarse solo.

Los problemas de adaptación de los adolescentes

Los entornos en los que el adolescente mayormente se desenvuelve son: la familia, la escuela y la sociedad en la que vive. Estos entornos configuran una serie de dificultades para la adaptación, que, según Orantes (2011) son los siguientes:

Problemas de adaptación personal. La adaptación personal está relacionada con la vida afectiva del adolescente; los cambios bruscos que surgen debido al proceso del desarrollo psicosocial; las experiencias nuevas como el romance; la ambivalencia en sus sentimientos con mayor inclinación a sentimientos negativos, etc. Toda esta combustión de emociones y vivencias son fundamentales para la consolidación de su estructura psicosocial de la adultez, con la esperanza de que el sujeto sea feliz y productivo gracias a su éxito en la adaptación de él mismo a las exigencias de su entorno.

El proceso completo de adaptación en la adolescencia tiene como característica un desequilibrio. Por un lado, tiene el ímpetu y la fuerza natural de independizarse e incorporarse social y afectivamente a sus coetáneos, y por otro, la presión de dependencia del grupo familiar por parte de sus padres. La independencia y autonomía es insegura, arriesgada e incierta; la dependencia familiar es segura, estable, pero insoportable.

Por otro lado, los conflictos generados por todas las variables que intervienen en la adolescencia tienen la posibilidad de generar una adaptación inadecuada en el sujeto, la cual se reflejará por medio de conductas antisociales o mediante signos y síntomas relacionados con la tristeza, indefensión y/o depresión. La tristeza se supone que está inmersa en el mundo del adolescente, debido al romanticismo que caracteriza a esta etapa de la vida.

Problemas de adaptación a la familia. La adaptación psicológica y social en los adolescentes guarda relación con la presencia de padres con autoridad para fijar límites con ternura y respeto a la autonomía. Esto indica que se debe incluir a los padres en el proceso de adaptación, de manera que sean un apoyo para el proceso y refuercen los logros alcanzados por el joven (Steinberg y Morris, 2001).

La familia proporciona el medio de crianza de los hijos, es la influencia que recibe desde el momento de nacer, que dura a través del proceso de socialización y determina las respuestas de sus integrantes entre sí y hacia la sociedad. La familia, a través de su estructura y papeles de cada miembro, permite una interacción recíproca, reiterativa y dinámica (Mendizábal y Anzures, 1999).

Problemas de adaptación a la escuela. La familia y la escuela son dos ámbitos que se encuentran estrechamente relacionados con el desarrollo psicosocial del adolescente. Ambos contextos contribuyen a la adquisición de aprendizajes, valores y comportamientos que fundamentan el proceso de

socialización e influyen en el bienestar y en el ajuste adolescente (Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

Al respecto, Musitu, Martínez y Murgui (2006) encontraron una relación significativa entre el conflicto marital, la expresión de comportamientos violentos y el ajuste escolar; en ese sentido, los adolescentes que viven en familias donde los padres utilizan estrategias disfuncionales en la resolución de conflictos de pareja, tal como la violencia y la separación, tienden a participar con más frecuencia en comportamientos violentos, y esto los conduce a una lánguida adaptación a la escuela.

Por su parte, Cava y Musitu (2002) señalan que la adaptación del adolescente a la escuela no solo depende de la influencia de la familia; el salón de clase también es un influyente significativo. Los centros educativos tienen sus propias características que generan estrés: malas condiciones de los edificios, poca preparación de algunos docentes, dificultades con estudiantes de otros niveles, ubicación del centro educativo, etc.

Problemas de adaptación a la sociedad. En los últimos años han surgido cambios culturales y sociales que dificultan la expresión de rasgos por género, y esto provoca un alto grado de estrés durante la adolescencia, que se traduce a malos procesos de adaptación. La violencia, el uso de drogas y el irrespeto a las normas establecidas se ven, por lo general, en varones de zonas marginales, pero también afecta a los que no les hace falta nada. Incluso el sexo desprotegido y la promiscuidad sexual son formas de desafiar las normas establecidas por la sociedad (Orantes, 2011).

La necesidad de formar un adolescente adaptado.

Los retos actuales de la educación mundial demandan del sistema educativo una modificación radical de su sistema de enseñanza aplicando el principio de integralidad de la educación, en la que no solo se forma cognoscitivamente al estudiante, sino que también en aptitudes para la vida.

Bajo esta nueva filosofía educativa se involucran también al docente, al padre de familia y al estudiante.

Según Delorz (1994), para hacer frente a un mundo tan complejo, la educación debe focalizar las competencias que se le enseñan al estudiante en la escuela en cuatro aprendizajes fundamentales, que le sirvan para adaptarse correctamente a ambientes complicados. Estas competencias se transforman en los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Aprender a conocer. Que la persona aprenda el dominio de los instrumentos del saber. Consiste en que cada persona aprenda a comprender el mundo que la rodea, para vivir con dignidad, desarrollarse como profesional y relacionarse con los demás. Este pilar pretende que el estudiante aprenda a acceder de manera adecuada al razonamiento científico, que la ciencia no le parezca algo extraño. El problema es que el conocimiento es tan vasto que resulta imposible conocerlo todo. Aprender a conocerse implica aprender a aprender, ejercitando la memoria, la atención y el pensamiento.

Aprender a hacer. Para poder influir en su entorno, aprender a hacer está dirigido principalmente a la formación profesional. Los aprendizajes deben evolucionar y no considerarse una mera transmisión de prácticas rutinarias. Este aprendizaje desarrolla competencias específicas para impulsar la iniciativa y el trabajo en equipo, cualificando al sujeto de manera técnica y científica.

Aprender a vivir juntos. Este aprendizaje tiende a eliminar la violencia que predomina en la sociedad actual; pretende la formación de una nueva identidad ciudadana, a través del descubrimiento de los demás. Aprender a vivir juntos significa desarrollar altos niveles de tolerancia y comprensión de los demás.

Aprender a ser. Este pilar de la educación afirma que se debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia,

sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad, con el fin de optimizar el autoconocimiento.

2.3. Definición de la terminología

2.3.1. Clima social escolar

Arón y Milicic (1999) definen al Clima social Escolar como la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales, atendiendo especialmente a las relaciones sociales, convivencia, normas, valores y a las estructuras organizativas de la clase. Asimismo, el clima social escolar está conformado por cuatro dimensiones: relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio (Moos y Trickett, 2015).

2.3.2. Adaptación de conducta

Para Orantes (2011) la adaptación de conducta es la capacidad individual de aceptarse y ajustarse a los cambios físicos y psicológicos, así como la capacidad de interactuar sanamente, sujetarse a las normas y convivir con otras personas de manera armoniosa en un determinado contexto. La adaptación puede darse en los contextos o dimensiones personal, familiar, escolar y social (De la Cruz y Cordero, 2015).

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo y diseño de la investigación

3.1.1. Tipo de investigación

El proceso de investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cuantitativo, puesto que se utilizó la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico.

Asimismo, el presente estudio es de alcance correlacional, lo cual consiste en especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice, describiendo tendencias por medio de la asociación de variables para un grupo o población (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

M OX
 R
 OY

Donde:

M	:	Muestra
OX	:	Variable Clima Social Escolar
OY	:	Variable Adaptación de Conducta
R	:	Relación

3.1.2. Diseño de investigación

Para efectos de esta investigación se empleó el diseño no experimental de tipo transeccional, por el cual se observan los fenómenos para analizarlos en su contexto natural sin la manipulación deliberada de las variables mediante la recopilación de datos en un momento dado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2. Población y muestra

La población objetivo está conformada por 145 estudiantes de ambos sexos comprendidos entre el primero y quinto años de educación secundaria de una institución educativa nacional de la ciudad de Chiclayo.

Dado el tamaño de la población objetivo, no fue necesario aplicar alguna técnica estadística de muestreo, siendo por tanto el número de muestra el mismo número de la población.

Se determinaron los siguientes criterios de inclusión:

Alumnos matriculados en la institución educativa.

Alumnos del primero al quinto años de secundaria.

Alumnos de ambos sexos cuyas edades estén comprendidas entre los 12 y 16 años.

Se tomaron en cuenta los siguientes criterios de exclusión:

Alumnos que no hayan accedido de forma voluntaria a la evaluación.

Alumnos que no hayan estado presentes en la aplicación de una de las pruebas.

Alumnos que hayan cumplido 17 años.

3.3. Hipótesis

3.3.1. General

H1 Existe relación entre el clima social escolar y la adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

3.3.2. Específicas

H2 Existe relación entre la dimensión relaciones del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

H3 Existe relación entre la dimensión autorrealización del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

H4 Existe relación entre la dimensión Estabilidad del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

H5 Existe relación entre la dimensión cambio del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

3.4. Variables

3.4.1. Variable 1:

Clima Social Escolar

Percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales, atendiendo especialmente a las relaciones sociales, convivencia, normas, valores y a las estructuras organizativas de la clase (Arón y Milicic, 1999).

3.4.2. Variable 2:

Adaptación de Conducta

Capacidad individual de aceptarse y ajustarse a los cambios físicos y psicológicos, así como la de interactuar sanamente con figuras de autoridad, sujetarse a las normas y convivir con otras personas de manera armoniosa en un determinado contexto (Orantes, 2011).

3.5. Operacionalización de variables

3.5.1. Variable 1:

Clima Social Escolar

Se medirá el nivel de percepción del clima social de los estudiantes de acuerdo con cada una de las dimensiones de la escala de clima social escolar.

3.5.2. Variable 2:

Adaptación de Conducta

Se medirá el grado de adaptación del adolescente de acuerdo con cada una de las áreas del inventario de adaptación de conducta.

3.6. Métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Métodos de investigación

El desarrollo de la presente investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cuantitativo, el cual usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández et al., 2014).

3.6.2. Técnicas de recolección de datos

Se utilizó la evaluación psicométrica para la administración, aplicación e interpretación de los instrumentos seleccionados para el desarrollo de la presente investigación.

3.6.3. Instrumentos de recolección de datos

Los datos de investigación fueron recolectados haciendo uso de la Escala del clima social en el centro escolar (CES) de R.H. Moos y E. J. Trickett, y el Inventario de Adaptación de Conducta (IAC), de María Victoria de la Cruz y Agustín Cordero, los cuales se describen a continuación:

Escala De Clima Social Escolar (CES)

Ficha Técnica

<i>Nombre original</i>	:	“The Social Climate Scales: Family, Work, Correctional Institutions and Classroom Environment Scales”.
<i>Autores</i>	:	R.H. Moos, B.S. Moos y E. J. Trickett.

<i>Adaptación esp.</i>	:	Sección de Estudios de TEA Ediciones de TEA Ediciones, S.A., CES: Fernández-Ballesteros, R. y Sierra. B., de la Universidad Autónoma de Madrid, 1984.
<i>Administración</i>	:	Individual o colectiva.
<i>Duración</i>	:	Variable, veinte minutos para cada escala, aproximadamente.
<i>Aplicación</i>	:	Adolescentes y adultos.
<i>Significación</i>	:	Evalúa las características socioambientales y las relaciones personales en centros escolares.
<i>Tipificación</i>	:	Baremos muestra españolas, Baremos Trujillo, Luna (2002)

Confiabilidad y Validez.

En los estudios de la adaptación española de la escala CES realizados en la Universidad Autónoma de Madrid por B. Sierra y Fernández-Ballesteros, se tomaron los resultados de una muestra de 923 escolares en los que se habían calculado, para cada elemento y escala, los estadísticos básicos (X , s_x) y las intercorrelaciones de los 90 elementos, así como las correspondientes con sus respectivas escalas.

Atendiendo a la variabilidad de los elementos y de la escala a que pertenecían, se pudieron calcular los coeficientes de fiabilidad “alfa” según la formulación KR-20 y según la de Castaños, esta última tiene en cuenta el promedio de las correlaciones de los elementos con su escala (previa transformación en la escala de “z” de Fisher).

Estos índices de fiabilidad y consistencia interna, aunque no elevados, son satisfactorios para un instrumento como el CES que intenta definir unas variables mediante la autoevaluación y con muy pocos elementos (solo 10 por escala). Los índices KR-20 están muy relacionados con la variabilidad de los elementos y sus escalas; por esto mismo, los dos índices más bajos

(TA y CO) se corresponde con una menor variabilidad (sx) y los obtenidos según la formulación Castaños con la consistencia interna (apreciada mediante el promedio de correlaciones de los 10 elementos de cada escala con la puntuación directa en la misma). Atendiendo a la variabilidad de los elementos y de la escala a la que pertenecían se pudieron calcular los coeficientes de fiabilidad "alfa", según la formulación KR-20 y según la de Castaños.

Asimismo, se determinó la confiabilidad del instrumento a través del método test-retest, en una muestra de 120 alumnos, del primero al cuarto de secundaria del colegio Claretiano de la ciudad de Trujillo, asignados al azar, con un intervalo de un mes y medio entre la primera y la segunda prueba consignándose los siguientes coeficientes:

CES	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CL	CN	IN
COEF.	0.85	0.78	0.9	0.85	0.86	0.88	0.79	0.82	0.92

Con referencia a la validez de la adaptación española se estudiaron los puntajes de la prueba CES (como alumnos de una clase). También se estableció, en el colegio Claretiano de la ciudad de Trujillo, el índice de correlación entre los puntajes de la escala del Clima Social Escolar (CES) y el área social del Inventario de Ajuste de la Personalidad de Hug Bell, encontrándose los siguientes coeficientes:

CES	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CL	CN	IN
SOCIAL	0.5	0.38	0.41	0.22	0.26	0.35	0.28	0.27	0.22

Forma de calificación.

La escala CES se presenta en un impreso que contiene 90 ítems y una hoja de respuestas en la cual el examinado anotará encerrando en un círculo la letra V si su respuesta es verdadera o la letra F si su respuesta es falsa, la

corrección se lleva a cabo con la ayuda de una plantilla transparente que se colocará sobre la hoja de respuesta haciendo coincidir las líneas que encuadran la zona de la hoja destinada a respuestas con las de la plantilla. Antes de comenzar la corrección es conveniente escribir en la hoja de respuestas en las casillas correspondientes a las “subescalas” las siglas de cada una de las subescalas que integran la prueba; estos nombres pueden tomarse de la propia plantilla.

Para calcular la puntuación directa se contarán las marcas que aparezcan a través de los recuadros de la plantilla, en cada una de las columnas en que esta se ha dividido, y se anotará el total en la casilla PD (puntuación directa) en el lugar correspondiente a la subescala que se está valorando. Las puntuaciones obtenidas de este modo se pueden transformar en típicas y a partir de estos se elabora el perfil.

Las puntuaciones máximas son: En las escalas FES y WES, 10 puntos en cada una de las nueve subescalas. (Se exceptúan las subescalas expresividad, autonomía, Personal y Control de CIES, en las que la puntuación máxima es de 9, pues los elementos 84, 85, 87 y 90 correspondientes a estas subescalas no se puntúan).

Forma de Interpretación.

En la fase de interpretación se tendrá en cuenta el origen de las puntuaciones a interpretar. Si se trata de una puntuación obtenida en un colectivo se atenderá a los baremos encabezados con el titular correspondiente y si se trata de un sujeto o individuo se atenderá a los baremos encabezados con dicho título.

Inventario de Adaptación de Conducta (IAC)

Ficha técnica

Nombre : Inventario de Adaptación de Conducta
Autores : María Victoria de la Cruz y Agustín Cordero

<i>Procedencia</i>	:	TEA Ediciones S.A. Madrid -España
<i>Administración</i>	:	Individual o Colectiva
<i>Duración</i>	:	30 minutos aproximadamente.
<i>Niveles de Aplicación</i>	:	A partir de los 12 años.
<i>Significación</i>	:	Evaluación del grado de Adaptación en las áreas Personal Familiar, Escolar y Social.
<i>Tipificación</i>	:	Baremos (España), Baremos de Lima (Perú) Muñoz y Saberbein (2002)

Descripción del instrumento

El IAC es un Inventario formado por 123 frases, a las que el sujeto debe responder de acuerdo a su manera de pensar y actuar; se elaboró para ofrecer a los psicólogos una prueba de Adaptación, aplicable fundamentalmente en el ámbito escolar. Los aspectos que se pretende evaluar con el cuestionario son: Adaptación Personal, Familiar, Escolar y Social. Los elementos se presentan agrupados en bloques, encabezados por una pregunta que abarca a todos ellos:

Items Adaptación Personal: 1 al 10 - 42 al 51 - 83 al 92

Items Adaptación Familiar: 11 al 20 - 52 al 61 - 93 al 102

Items Adaptación Escolar: 21 al 31 - 62 al 72 - 103 al 113

Items adaptación Social: 32 al 41 - 73 al 82 - 114 al 123

Corrección y puntuación.

La corrección puede realizarse manualmente o por el sistema mecanizado. En este último caso, antes de enviar las hojas para su procesamiento, se deberá comprobar que las pruebas están bien marcadas, que se ha anotado una sola respuesta para cada elemento, que no se han hecho señales de ningún otro tipo en la hoja y que los datos de la cabecera se han cubierto correctamente.

La prueba, como ya se ha dicho, aprecia cuatro factores de adaptación: Personal, Familiar; Escolar y Social. Para facilitar la corrección se ha diseñado una plantilla transparente, dividida en cuatro bandas, cada una de las cuales corresponde a un factor.

Para colocar adecuadamente la plantilla sobre la hoja sirven de referencia los números 1, 83, 41 y 123, visibles a través de los cuadrados de referencia. Se recomienda corregir por separado cada factor y anotar la puntuación en la casilla correspondiente de la hoja de respuestas. Antes de comenzar la corrección es conveniente revisar las hojas de respuestas para comprobar si el sujeto, en algún elemento, ha dado más de una respuesta; en este caso se anula el elemento. La puntuación directa en cada factor es igual al número de respuestas que coinciden con los círculos de la plantilla. Las puntuaciones máximas son:

Adaptación Personal: 30 Puntos

Adaptación Familiar: 30 Puntos

Adaptación Escolar: 33 Puntos

Adaptación Social: 30 Puntos

Estas puntuaciones dan un total de 123 puntos, como máximo puntaje en el inventario, considerando las cuatro áreas. Posteriormente, cabe obtener una suma de las puntuaciones de los cuatro factores e interpretarlas estadísticamente de acuerdo con la tabla que se incluye en el baremo, si bien no existe por ahora evidencia de que tal puntuación tenga el valor de un índice general de adaptación o ajuste, ya que probablemente existen otras áreas que deberían igualmente ser tenidas en cuenta. Las puntuaciones obtenidas pueden transformarse en centiles o puntuaciones S, consultando las tablas de baremo.

Confiabilidad y validez

Se ha utilizado para calcular la fiabilidad del inventario el sistema de las dos mitades (split- half) que consiste en correlacionar los resultados obtenidos en los elementos pares con los obtenidos en los impares. La muestra empleada en el estudio estaba formada por 125 sujetos escolares, varones con edades comprendidas entre los 13 y 15 años. Los coeficientes obtenidos, corregidos con la fórmula de Spearman - Brown son los siguientes:

Adaptación Personal: 0,81

Adaptación Familiar: 0,85

Adaptación Escolar: 0,85

Adaptación Social: 0,82

Adaptación General: 0,97

Para determinar la validez, los datos del IAC se han correlacionado con los del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes de Bel.

3.7. Procedimiento para la recolección de datos

A fin de poder efectuar el proceso de recolección de datos, se procedió a gestionar los permisos correspondientes con la dirección de la institución educativa, así como la coordinación de los horarios de las sesiones de evaluación con los docentes de cada sección. Se entregó y dio lectura a la carta de consentimiento informado a cada uno de los alumnos participantes, posteriormente, en las fechas programadas para la aplicación de las pruebas, se hizo entrega de los protocolos y cuadernillos de los instrumentos a los alumnos que aceptaron participar de la investigación, a los cuales se les hizo la descripción de las consignas y las indicaciones pertinentes para el desarrollo de los instrumentos. Finalizado el tiempo indicado para la evaluación se recogieron los reactivos.

3.8. Análisis estadístico e interpretación de datos

Los datos obtenidos del proceso de recolección se tabularon y procesaron con el software estadístico SPSS versión 22 y Excel 2016. Se determinó la confiabilidad de los instrumentos de evaluación aplicados mediante el uso del coeficiente alfa de Cronbach; se probaron las hipótesis de estudio mediante los recursos informáticos de estadística descriptiva e inferencial de los programas en mención, siendo el principal de ellos el coeficiente de correlación de Spearman. La prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov permitió establecer el análisis no paramétrico de las variables utilizándose los estadísticos Rho de Spearman y el Tau-b de Kendall para determinar la existencia de relación de acuerdo con los objetivos e hipótesis planteados.

Finalmente, se elaboraron las tablas y gráficos correspondientes para la presentación de los resultados de investigación, a partir de los cuales se realizó la contrastación de hipótesis y la discusión de resultados a la luz del marco teórico y los antecedentes seleccionados, teniendo como utilidad final la elaboración de conclusiones de estudio y recomendaciones para el planteamiento de alternativas de solución al problema.

3.9. Criterios éticos

La investigación psicológica implica necesariamente el respeto a la dignidad del ser humano, el cuidado por tratarlo como un fin y nunca sólo como un medio, tiene que ver con otorgarle el valor que se merece por el simple hecho de existir, lo cual lleva consigo el cuidado de no violentar su libertad de elección, la autodeterminación, o capacidad de decidir si se desea hacer algo o no. Por tanto, la presente investigación se desarrolló siguiendo los parámetros delineados por el código de ética del colegio de Psicólogos del Perú, bajo los siguientes principios:

Respeto por la privacidad y la confidencialidad: Los participantes o sujetos de estudio son la razón de ser de la investigación, merecen respeto y tienen

todo el derecho de decidir participar la investigación y compartir o no los resultados personales de la misma.

Condiciones de diálogo: Toda investigación debe desarrollarse en un clima de transparencia donde los investigadores mantendrán informados a los participantes y resolviendo todas sus dudas.

Responsabilidad hacia la ciencia: El hacer investigación con credibilidad y bajo los más altos estándares de criterio metodológico y científico.

3.10. Criterios de rigor científico

La presente investigación se ha ceñido a los más elevados estándares de validez científica, haciendo uso de una metodología de investigación coherente con el problema y su contexto social, con la selección de los sujetos, de los instrumentos y las relaciones establecidas entre el investigador y la entidad donde se desarrolló la investigación. Asimismo, se empleó un marco teórico contemporáneo basado en fuentes científicas, publicaciones de libros, revistas y demás recursos de información; haciendo uso de un lenguaje pertinente para comunicar el informe, capaz de reflejar el proceso de la investigación, manteniendo los valores científicos en su estilo y estructura de redacción; todo lo cual se resume en un alto grado de correspondencia entre la realidad psicosocial de los sujetos investigados con respecto al método de investigación empleado y sus resultados.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados en tablas y gráficos

Tabla 1

Relación entre el clima social escolar y la adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

Adaptación de conducta		Clima social escolar				Total
		Deficiente	Promedio	Bueno	Excelente	
Baja	Recuento	18	11	2	0	31
	% del total	12.4%	7.6%	1.4%	0.0%	21.4%
Media	Recuento	9	52	31	3	95
	% del total	6.2%	35.9%	21.4%	2.1%	65.5%
Alta	Recuento	1	2	6	10	19
	% del total	0.7%	1.4%	4.1%	6.9%	13.1%
Total	Recuento	28	65	39	13	145
	% del total	19.3%	44.8%	26.9%	9.0%	100%

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico	Aprox. S ^b	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,621	,055	6,155	,000
	Correlación de Spearman	,649	,058	10,190	,000
N de casos válidos		145			

Fuente: Software estadístico SPSS versión 22

En la tabla 1 se observa que los coeficientes de correlación Tau-b de Kendall y Rho de Spearman tienen elevados niveles de significancia ($p < 0.01$). Asimismo, se infiere de sus correspondientes valores que existe una relación directa de grado fuerte entre el clima social escolar y la adaptación de conducta.

Se observa además que, el 44.8% de los adolescentes percibe el clima social escolar en un nivel promedio, paralelamente, la adaptación de conducta también se ubica en un nivel medio para el 65.5% de los estudiantes.

Asimismo, el 19.3% de los adolescentes tiene una percepción deficiente de clima social escolar, asociado a un nivel de adaptación bajo (12.4%), por el contrario, el 9.0% de los estudiantes percibe un excelente clima escolar.

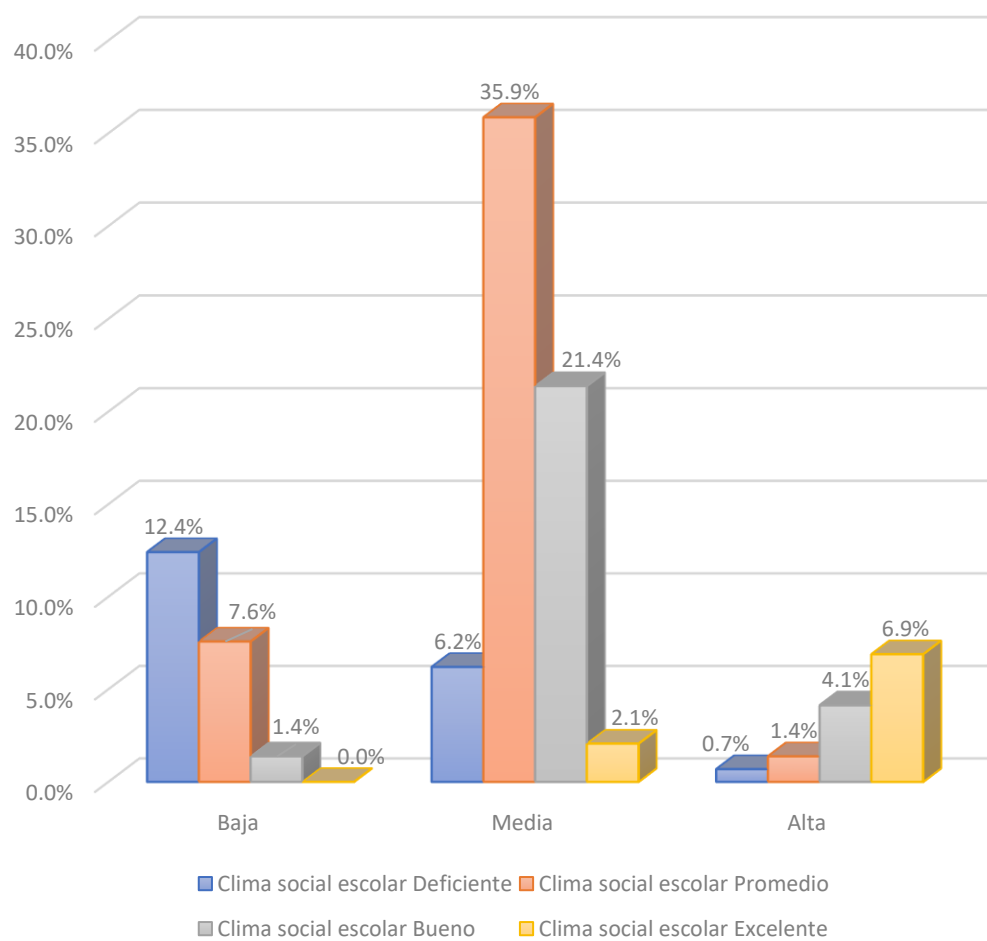


Figura 1. Clima social escolar y adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

Tabla 2

Niveles del clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

Clima Social Escolar		Frecuencia	Porcentaje
Relaciones	Deficiente	39	26.9%
	Promedio	64	44.1%
	Bueno	27	18.6%
	Excelente	15	10.3%
Autorrealización	Deficiente	31	21.4%
	Promedio	52	35.9%
	Bueno	48	33.1%
	Excelente	14	9.7%
Estabilidad	Deficiente	15	10.3%
	Promedio	63	43.4%
	Bueno	57	39.3%
	Excelente	10	6.9%
Cambio	Deficiente	65	44.8%
	Promedio	50	34.5%
	Bueno	18	12.4%
	Excelente	12	8.3%

Fuente: Software estadístico SPSS versión 22

En la tabla 2 se observa que el clima social escolar se percibe predominantemente en un nivel promedio para cada una de sus dimensiones: relaciones con el 44.1%, autorrealización con el 35.9%, estabilidad con el 43.4%. En la dimensión cambio la percepción promedio alcanza el 34.5% de los estudiantes.

Asimismo, el clima escolar es percibido en un nivel bueno para las dimensiones de autorrealización (33.1%) y estabilidad (39.3%). No obstante, los niveles de percepción excelente son bajos en cada una de las dimensiones del clima (relaciones con el 10.3%, autorrealización con el 9.7%, estabilidad con el 6.9% y cambio con el 8.3%).

Finalmente, con relación a la dimensión cambio, se puede apreciar que existe una percepción predominantemente deficiente para el 44.8% de los adolescentes. Esta percepción deficiente también es notable en la dimensión relaciones (26.9%).

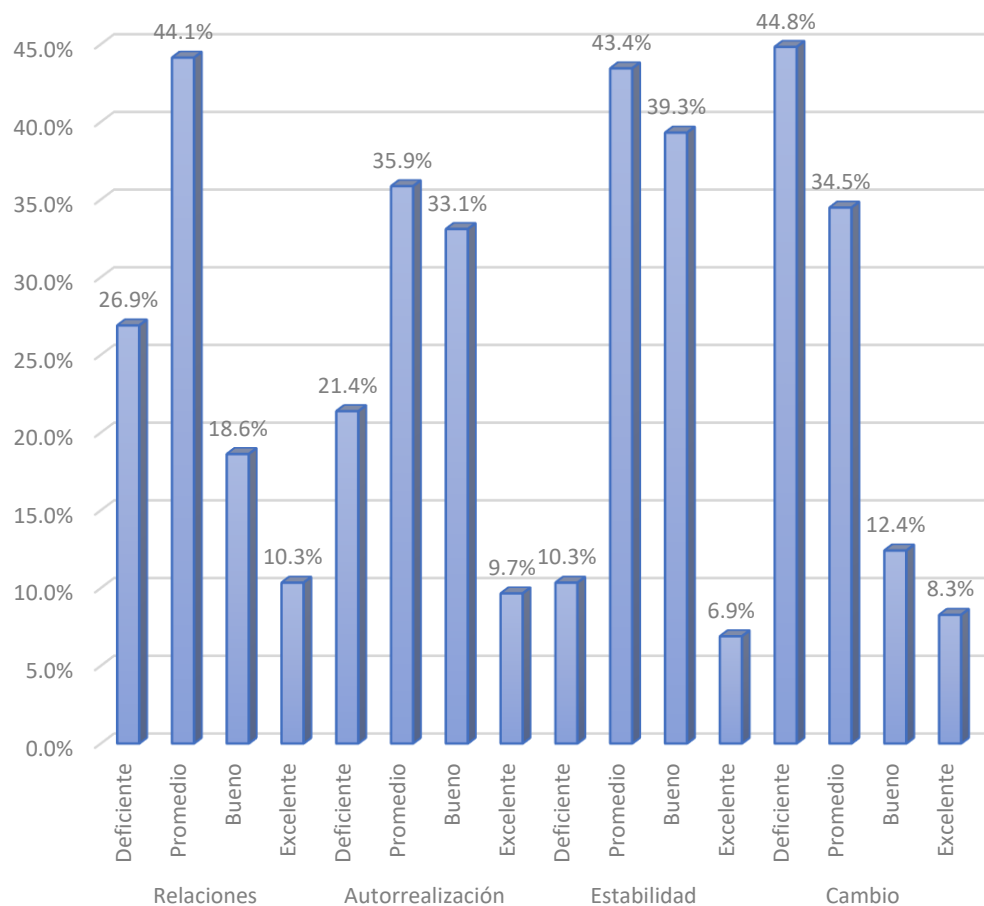


Figura 2. Niveles del clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo

Tabla 3

Niveles de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

Adaptación de Conducta		Frecuencia	Porcentaje
Personal	Baja	52	35.9%
	Media	78	53.8%
	Alta	15	10.3%
Familiar	Baja	19	13.1%
	Media	101	69.7%
	Alta	25	17.2%
Escolar	Baja	28	19.3%
	Media	96	66.2%
	Alta	21	14.5%
Social	Baja	37	25.5%
	Media	85	58.6%
	Alta	23	15.9%

Fuente: Software estadístico SPSS versión 22

En la tabla 3 se observa que la adaptación de conducta alcanza predominantemente el nivel medio para cada una de sus dimensiones (personal con el 53.8%, familiar con el 69.7%, escolar con el 66.2% y social con el 58.6%).

Asimismo, el nivel más alto de adaptación puede distinguirse en la dimensión familiar para el 17.2% de los adolescentes, seguido de un 15.9% para la dimensión social, 14.5% para la dimensión escolar y 10.3% para la dimensión personal.

Finalmente, el nivel más bajo de adaptación de conducta corresponde a la dimensión personal con un 35.9%, seguido de un 25.5% para la dimensión social, 19.3% para la dimensión escolar y 13.1% para la dimensión familiar.

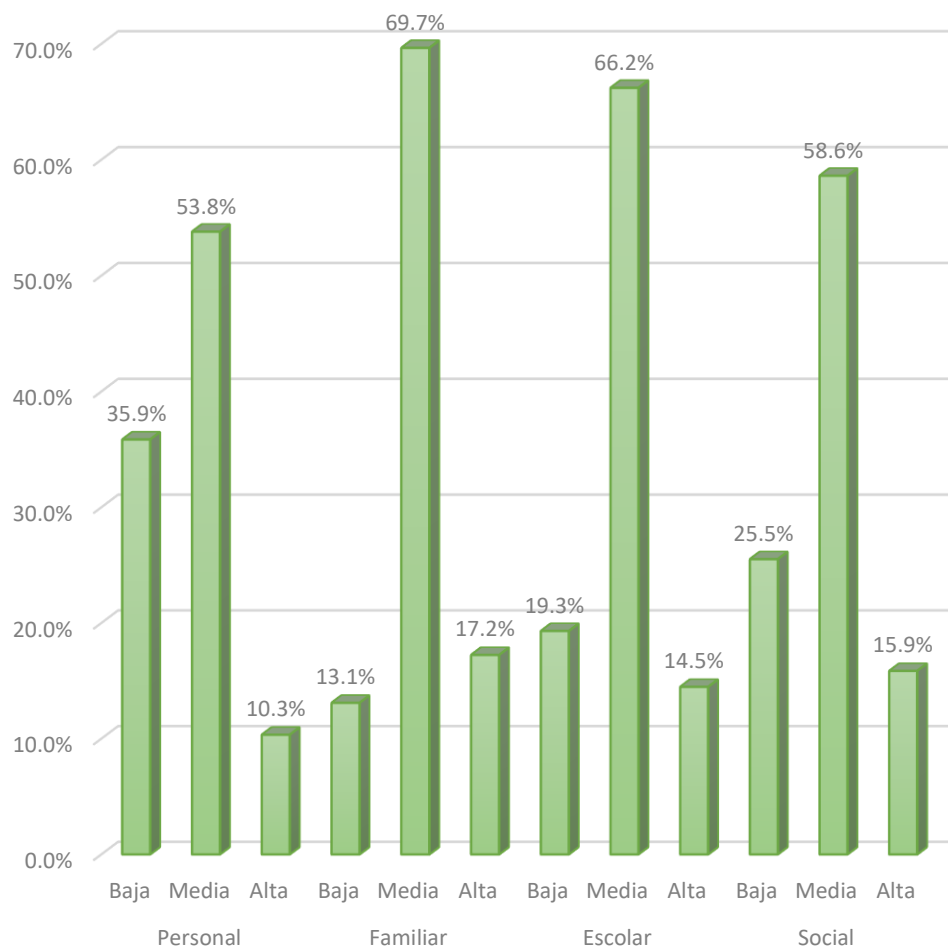


Figura 3. Niveles de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

Tabla 4

Relación entre la dimensión relaciones del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

	Adaptación de Conducta	Relaciones
Rho de Spearman		Coefficiente de correlación
		,617**
	Personal	Sig. (bilateral)
		,000
		N
		145
		Coefficiente de correlación
		,645**
	Familiar	Sig. (bilateral)
		,000
		N
		145
	Coefficiente de correlación	
	,613**	
Escolar	Sig. (bilateral)	
	,000	
	N	
	145	
	Coefficiente de correlación	
	,645**	
Social	Sig. (bilateral)	
	,000	
	N	
	145	

Fuente: Software estadístico SPSS versión 22

En la tabla 4 se observa que, el valor de la prueba Rho de Spearman (puntaje sin distribución normal), es altamente significativa ($p < 0.01$). Esto indica que existe relación directa significativa de grado fuerte entre la dimensión relaciones del clima social escolar con las dimensiones de adaptación escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo

Tabla 5

Relación entre la dimensión Autorrealización del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

Adaptación de Conducta		Autorrealizació n
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	,682**
	Personal	
	Sig. (bilateral)	,000
	N	145
	Coeficiente de correlación	,676**
	Familiar	
	Sig. (bilateral)	,000
	N	145
	Coeficiente de correlación	,658**
	Escolar	
	Sig. (bilateral)	,000
	N	145
Coeficiente de correlación	,611**	
Social		
Sig. (bilateral)	,000	
N	145	

Fuente: Software estadístico SPSS versión 22

En la tabla 5 se observa que el valor de la prueba Rho de Spearman (puntaje sin distribución normal), es altamente significativa ($p < 0.01$). Esto indica que existe relación directa significativa de grado fuerte entre la dimensión Autorrealización del clima social escolar con las dimensiones de adaptación escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo

Tabla 6

Relación entre la dimensión Estabilidad del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

	Adaptación de Conducta	Estabilidad
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	,686**
	Personal Sig. (bilateral)	,000
	N	145
	Coeficiente de correlación	,659**
	Familiar Sig. (bilateral)	,000
	N	145
	Coeficiente de correlación	,650**
	Escolar Sig. (bilateral)	,000
	N	145
	Coeficiente de correlación	,625**
	Social Sig. (bilateral)	,000
	N	145

Fuente: Software estadístico SPSS versión 22

En la tabla 6 se observa que el valor de la prueba Rho de Spearman (puntaje sin distribución normal), es altamente significativa ($p < 0.01$). Esto indica que existe relación directa significativa de grado fuerte entre la dimensión Estabilidad del clima social escolar con las dimensiones de adaptación escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo

Tabla 7

Relación entre la dimensión cambio del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

	Adaptación de Conducta	Cambio
	Coeficiente de correlación	,290**
	Personal Sig. (bilateral)	,375
	N	145
	Coeficiente de correlación	,213**
	Familiar Sig. (bilateral)	,341
	N	145
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	,289**
	Escolar Sig. (bilateral)	,356
	N	145
	Coeficiente de correlación	,244**
	Social Sig. (bilateral)	,347
	N	145

Fuente: Software estadístico SPSS versión 22

En la tabla 7 se observa que el valor de la prueba Rho de Spearman (puntaje sin distribución normal), no es significativa ($p > 0.01$). Esto indica que no existe relación directa entre la dimensión cambio del clima social escolar con las dimensiones de adaptación escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

4.2. Prueba de hipótesis

H1 Existe relación entre el clima social escolar y la adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

En la tabla 1; se observa que el valor de la prueba Tau-b de Kendall es altamente significativa ($p < 0.01$). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

H2 Existe relación entre la dimensión relaciones del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

En la tabla 4; se observa que el valor de la prueba Rho de Spearman es altamente significativa ($p < 0.01$). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

H3 Existe relación entre la dimensión Autorrealización del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

En la tabla 5; se observa que el valor de la prueba Rho de Spearman es altamente significativa ($p < 0.01$). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

H4 Existe relación entre la dimensión Estabilidad del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

En la tabla 6; se observa que el valor de la prueba Rho de Spearman es altamente significativa ($p < 0.01$). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

H5 Existe relación entre la dimensión cambio del clima social escolar con las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

En la tabla 7; se observa que, a diferencia de las hipótesis anteriores, el valor de la prueba Rho de Spearman no es significativa ($p > 0.01$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de investigación.

4.3. Discusión de resultados

Al realizar el análisis de los resultados, de acuerdo con las hipótesis planteadas, se determinó que existe relación significativa entre el clima social escolar y la adaptación de conducta en alumnos adolescentes del primer al quinto grados de secundaria de una institución educativa nacional de la ciudad de Chiclayo. Esto se evidencia en la manera particular en que los estudiantes proyectan una percepción o valoración determinada del clima social en su institución educativa. En ese sentido, se aprecia que, del total de alumnos evaluados, prevalece notablemente una percepción o nivel 'promedio' del clima social escolar en su centro educativo, asociada también a un nivel 'medio' de adaptación de conducta.

Los resultados preliminares hacen referencia diagnóstica del contexto educativo, en el cual, el clima escolar viene contribuyendo relativamente a la adquisición de aprendizajes, valores y comportamientos que fundamentan el proceso de socialización y que influyen en el bienestar y en el ajuste de los adolescentes (Estévez, Musitu y Herrero, 2005) los cuales perciben un clima social escolar medianamente aceptable, logrando adaptarse sin mayores problemas a su entorno educativo.

Esta última apreciación bien podría ser considerada como una percepción generalizada del clima social escolar en todo el plantel, no obstante, ha de considerarse la presencia minoritaria y significativa de estudiantes con niveles de adaptación 'bajo' y 'alto' que tienden a tener un punto de vista radicalmente opuesto y diferenciado del clima escolar en su institución educativa. Ambos

grupos se hallan en lados extremos y con similar proporción numérica, denotando la presencia de aspectos negativos por un lado y la ausencia de elementos positivos del otro.

La percepción intermedia del clima social escolar descrita en los resultados en términos de nivel 'promedio' llama profundamente la atención, ya que puede inferirse que desde la óptica de los estudiantes - medianamente adaptados a su contexto inmediato - la dinámica y relaciones en su entorno escolar, no es lo que ellos esperan o desean, antes bien tienden a conformarse con las limitaciones o aspectos negativos que su institución educativa puede presentar. Esto de por sí puede conllevar a una serie de situaciones negativas que merman el desarrollo psicoeducativo de los estudiantes.

En ese sentido, Aaron y Milicic (1999) sostienen que los climas escolares negativos u obstaculizadores, generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico. Asimismo, un clima social escolar negativo puede generar apatía por la escuela volviendo invisibles los aspectos positivos, provocando una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos a tal medida que llegan a afectar las interacciones, haciendo que estas se tornen estresantes y obstaculizadoras de los procesos constructivos de solución de conflictos.

Se puede apreciar que la valoración que cada estudiante concibe de su realidad educativa está en función de la calidad, estructura o funcionalidad del clima social escolar que experimenta y bajo el cual está inmerso. Este clima escolar influye significativamente en la personalidad, interacciones y en la concepción que tienen los estudiantes de su entorno, fortaleciendo o inhibiendo los rasgos que determinan el carácter y la personalidad, lo que a su vez redundaría en la adquisición de habilidades sociales y/o recursos adaptativos. Esto se constituye en una especie de "retroalimentación" entre las predisposiciones motivacionales y adaptativas que surgen y el clima social escolar existente en una institución educativa, corroborando de esta manera la hipótesis general de investigación, la misma que afirma que existe relación significativa entre las variables.

Por otro lado, es de singular importancia observar que cada una de las dimensiones de adaptación de conducta (personal, familiar, escolar y social) hayan alcanzado predominantemente niveles intermedios de adaptación, destacando ligeramente las dimensiones de adaptación familiar y escolar. Al respecto, Estévez et al., (2005) manifiesta que tanto la familia como la escuela son dos ámbitos que se encuentran íntimamente relacionados con el desarrollo psicosocial del adolescente puesto que ambos contextos contribuyen a la adquisición de aprendizajes, valores y comportamientos que fundamentan los procesos de socialización en el ser humano.

No obstante, es preocupante notar como en la dimensión de adaptación personal, se destaca el nivel más ‘bajo’ de todas las dimensiones. Esto puede interpretarse bajo la comprensión de la naturaleza de la adolescencia, etapa que coincide con la educación secundaria y que está caracterizada por los cambios bruscos que surgen debido al proceso del desarrollo psicosocial; las experiencias nuevas como el romance; la ambivalencia en los sentimientos con mayor inclinación al negativismo, así como todos los conflictos que pueden generar conductas y actitudes antisociales relacionados con la tristeza, indefensión, inseguridad y depresión (Orantes, 2011).

Con respecto a las hipótesis específicas, de acuerdo con los resultados obtenidos, se encontró que existe relación significativa entre la dimensión relaciones del clima social escolar y las dimensiones de adaptación de conducta. Lo cual refleja que este grupo de estudiantes vivencia un clima escolar donde el grado en que los compañeros se integran en clase, o se apoyan y ayudan entre sí, les permite compenetrarse adecuadamente con los demás miembros del entorno escolar, ocasionando la posibilidad de fomentar lazos de amistad y solidaridad entre los alumnos para hacer sus tareas, conocerse y disfrutar trabajando juntos.

Asimismo, esta hipótesis puede corroborarse en el hecho de que los indicadores de adaptación escolar y social también destacan por hallarse en un nivel ‘medio’, lo cual significa que los adolescentes de esta institución educativa tienden a estimar como agradable el clima general del centro donde pueden

sentirse hábiles en situaciones de interacción social; entablar conversaciones, hacer amigos y participar en grupos organizados (Orantes, 2001).

Se encontró además relación significativa entre la dimensión autorrealización del clima social escolar y las dimensiones de la adaptación de conducta. En ese sentido, los adolescentes suelen valorar la importancia que se concede en clase a la realización de las tareas programadas, al énfasis que pone cada profesor en los temas expuestos en cada una de las asignaturas, además del esfuerzo personal como un recurso necesario para alcanzar una buena calificación y estima. Casassus (2001) señala que un clima escolar positivo se correlaciona con altos logros y motivación de los estudiantes, productividad y satisfacción de los profesores. Añade también que la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los alumnos.

Por otro lado, se puede inferir que la percepción relativamente buena, en el marco de la dimensión de autorrealización, se concibe a partir de los logros positivos que algunos profesores pueden estar obteniendo al tratar de generar un clima social ameno, incidiendo favorablemente en estudiantes que aprecian el aprendizaje en función del cumplimiento de las tareas, del esfuerzo y del compromiso personal de cada uno de ellos, lo cual se refleja también en indicadores favorables de adaptación escolar.

Se observa también que existe relación significativa entre la dimensión estabilidad del clima social escolar y las dimensiones de la adaptación de conducta. Lo cual se refleja en percepciones positivas de los estudiantes con respecto a esta dimensión, lo cual denota un grado de cumplimiento de las prerrogativas académicas de la institución educativa. Bellei (2004) señala que en las escuelas efectivas existe una ética de trabajo que favorece altos grados de compromiso por parte de sus miembros, teniendo la sensación de ser capaces de influir en lo que ocurre en la escuela. Dicho autor añade que en estas escuelas está presente el reconocimiento de los logros, la evaluación responsable, el trabajo coordinado y el manejo claro y explícito de la disciplina.

Finalmente, se encontró que no existe relación significativa entre la dimensión cambio del clima social escolar y las dimensiones de la adaptación de conducta. Al respecto, una porción considerable de los estudiantes, valoran la dimensión de cambio como 'deficiente', lo cual significa que los estudiantes no perciben un clima de diversidad, novedad y/o variación en las actividades de clase. Los alumnos conviven en un ambiente donde su contribución para la planificación y desarrollo de las actividades escolares es poco o nada importante, esto contribuye, como se mencionó anteriormente, a alimentar un clima de conformismo, indiferencia u apatía hacia la escuela. Los niveles de adaptación escolar reflejan una percepción intermedia, lo cual puede interpretarse también como un indicador de invariabilidad permanente en las rutinas escolares, las cuales no parecen tener mayor impacto en las conductas adaptativas de los estudiantes.

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Existe relación directa significativa entre el clima social escolar y la adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

El nivel que más predomina entre las dimensiones del clima social escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo es el nivel promedio.

El nivel que más predomina en las dimensiones de la adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo es el nivel medio.

Existe relación directa significativa entre la dimensión relaciones del clima social escolar con las dimensiones de adaptación escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

Existe relación directa significativa entre la dimensión Autorrealización del clima social escolar con las dimensiones de adaptación escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

Existe relación directa significativa entre la dimensión Estabilidad del clima social escolar con las dimensiones de adaptación escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

No existe relación directa significativa entre la dimensión cambio del clima social escolar con las dimensiones de adaptación escolar en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo.

5.2. Recomendaciones

Las recomendaciones que se brindan a continuación están dirigidas a las autoridades educativas del plantel, ya que serán estas últimas las que señalen un punto de partida en las intenciones de cambio en su institución educativa. No obstante, estas pautas también pueden generalizarse u aplicarse a otros centros educativos que puedan presentar la misma problemática o similares contextos donde exista una notable influencia de las variables estudiadas.

En ese sentido, se recomienda sentar una mesa de diálogo entre las autoridades educativas y docentes para revisar y analizar los resultados de la presente investigación, los mismos que se constituyen en una herramienta de diagnóstico situacional y referente teórico que permita una mejor comprensión de las predisposiciones personales, motivacionales y conductuales que las variantes estudiadas determinan en la interacción de las relaciones entre alumnos, docentes y entorno escolar en general.

La observación y análisis de los datos proporcionados por el investigador deben contribuir a la generación de propuestas de intervención o alternativas de solución para la problemática existente en la institución. Se recomienda a las autoridades educativas la toma de acciones para la elaboración, implementación, ejecución, monitoreo y evaluación de resultados de un programa formativo integral. Este programa, cuya propuesta metodológica merece un análisis o estudio ajenos al marco de la presente investigación, deberá tener como principales objetivos la mejora del clima social escolar de la institución educativa y la reducción de conductas desadaptativas de parte de los estudiantes.

Para la consecución de los objetivos propuestos, se sugiere también que el programa en mención incluya un plan de contingencias y la incorporación de una serie de estrategias y prácticas psicopedagógicas que aborden la problemática tanto en la dimensión transversal como longitudinal, esto último ha de lograrse con la activa participación de todos los protagonistas de la comunidad educativa. Para ello es importante considerar que toda etapa en el desarrollo de este programa se base en principios de sensibilización, concientización y toma de compromisos de parte de cada uno de los participantes.

El desarrollo del programa, en primera instancia, debe iniciar a nivel institucional, por ello se recomienda a las autoridades educativas y docentes proporcionar y fomentar las condiciones sociales y ambientales adecuadas que propicien el desarrollo de una atmósfera positiva en la institución educativa, de tal manera que los alumnos desarrollen y proyecten actitudes favorables, así

como una fuerte identidad para con su centro escolar y hacia el personal docente y administrativo que labora en el mismo.

Esto puede lograrse a través de jornadas de capacitación docente y de fortalecimiento del clima laboral, así como con el desarrollo de campañas o actividades que favorezcan la imagen institucional. Asimismo, se recomienda la implementación y promoción de un departamento de psicología cuyos responsables, además de brindar de manera permanente los servicios de evaluación u orientación psicológicas, deberán participar activamente en la planificación y desarrollo del programa en mención, promoviendo, organizando y desarrollando actividades, talleres o charlas dirigidas a la población educativa.

En ese sentido, en segunda instancia del programa, se recomienda la calendarización y desarrollo permanente de escuelas para padres, jornadas deportivas, retiros espirituales y demás actividades educativas e integradoras con un énfasis formativo basado en la concientización de los roles parentales, el conocimiento del desarrollo biopsicosocial del adolescente, la reconciliación y la práctica de habilidades sociales en el hogar y en la escuela, con la finalidad de homogeneizar pautas de crianza, mejorar las relaciones entre padres e hijos y la calidad de vida de las familias de la institución educativa.

En última instancia, quienes son el objeto del presente estudio y los principales beneficiarios del programa propuesto son los alumnos de la institución educativa, los cuales, bajo el monitoreo de los docentes, padres de familia y especialistas facilitadores del programa, deberán participar de un proceso de entrenamiento en habilidades sociales para la adaptación integral de la conducta en sus diversas dimensiones. Este programa, paralelo al programa desarrollado por sus respectivos padres de familia, deberá fomentar el fortalecimiento de constructos importantes en la psicodinámica del adolescente, tales como la autoestima, la autoaceptación, la comunicación asertiva, la empatía, el afrontamiento de conflictos, la toma de decisiones, entre otros.

Todas estas iniciativas pueden sistematizarse y retroalimentarse de las opiniones y propuestas de las autoridades educativas, las cuales podrán considerar al autor de la presente investigación como facilitador para la implementación y ejecución del programa psicoeducativo que se viene hilvanando en este capítulo. El planteamiento de este proyecto será motivo de un nuevo proceso de investigación que a mediano y largo plazo espera brindar un aporte académico y metodológico que contribuya significativamente al cambio en la población de estudio y de manera generalizada en todas aquellas instituciones educativas que lo requieran.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abanto Morales, R. M. (2014). *Relación entre adaptación de la conducta y clima social familiar en adolescentes atendidos en el centro de desarrollo integral de la familia (Tesis de licenciatura)*. Universidad Señor de Sipán, Chiclayo.
- Alcalay, L., Milicic, N., & Torreti, A. (2005). Alianza efectiva familia - escuela: Un programa audiovisual para padres. [Versión electrónica]. *Psykhe*, 14(2), 149-161.
- Aquize, E. W., & Nuñez, J. V. (2016). Clima social familiar y adaptación de conducta en estudiantes del quinto grado de secundaria de la Gran Unidad Escolar Las Mercedes. *Revista de Investigación Universitaria*, 5(1), 38-43.
- Aragón, L. E., & Bosques, E. (2012). Adaptación familiar, escolar y personal de adolescentes de la ciudad de México. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17(2), 263-282.
- Aron, A. M., & Milicic, N. (1999). *Clima Social Escolar y Desarrollo Personal: Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello, Impresores Salesianos S.A.
- Aron, A. M., & Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhe*, 2(9), 117-123.
- Aron, A., & Milicic, N. (2000). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- Asto García, K. (2016). *Propiedades Psicométricas del Inventario de Adaptación de Conducta en Estudiantes de Nivel Secundaria de Huamachuco (Tesis de licenciatura)*. Universidad Señor de Sipán, Chiclayo.
- Barrantes, P., & Tejedo, C. (2006). *Relación entre el clima social escolar y la asertividad en alumnos del cuarto y quinto grados de secundaria de la Institución Educativa Nacional Gustavo Ries de la ciudad de Trujillo (Tesis de pregrado)*. Universidad Antenor Orrego, Trujillo.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., & Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación - Unicef.

- Bulnes, M., Ponce, C., Huerta, R., Elizalde, R., Santivañe, W., Aliaga, J., . . . Calmet, R. (2005). Ajuste psicosocial y estado depresivo en adolescentes de centros escolares de Lima Metropolitana. *IIPSI*, 8(2), 23-39.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J. E., & Palafox, J. C. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grados de la educación básica - Informe Técnico*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - UNESCO Santiago.
- Caso, J., Salgado, B., Rodríguez, J. C., Contreras, L. A., & Urías, E. (2010). *Propiedades Psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes*. Ensenada, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona, España: Paidós.
- Cere. (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de estudio*. Vitoria, Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Ultima Década*, 15, 11-52.
- Cueto, S., Saldarriaga, V., & Muñoz, I. (2011). Conductas de riesgo entre adolescentes peruanos: un enfoque longitudinal. En S. Cueto, V. Saldarriaga, & I. Muñoz, *Conductas de riesgo entre adolescentes peruanos: un enfoque longitudinal* (págs. 119 - 165). Lima: GRADE.
- D'Angelo, L., & Fernández., D. (2011). *CLIMA, CONFLICTOS Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- De la Cruz, M., & Cordero, A. (2015). *Inventario de adaptactón de conducta*. Madrid: TEA Ediciones.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro, Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (págs. 91-103). Madrid, España: Santillana, UNESCO.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.

- García, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes de Navarra: El papel de la familia y la escuela (Tesis doctoral)*. Universidad Pública de Navarra, España.
- García, M., & Magaz, M. (1998). *Escala GAC de adaptación personal*. Bizkaia, España: Grupo ALBOR-COHS.
- Gil, M., & Serquén, V. (2016). *Procrastinación y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa estatal (Tesis de licenciatura)*. Universidad señor de Sipán, Chiclayo.
- Hernández y Jimenez, 1983. (2011). Estado de adaptación integral del estudiante de educación media de El Salvador. En L. Orantes, *Estado de adaptación integral del estudiante de educación media de El Salvador* (pág. 15). San Salvador: Universidad Tecnológica de El Salvador.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F.: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- López, M., & Jimenez, M. (2013). Estudio de la relación entre el bienestar personal y la adaptación de conducta en el marco de la Escuela Salugénica. *Educación* 49(2), 303-320.
- Luna, C., & Mil, M. (2010). *Relación entre la escala de valores y el clima social escolar en alumnos del cuarto y quinto grado de secundaria de la I.E. "27 de Diciembre" de Lambayeque (Tesis de pregrado)*. Universidad Señor de Sipán, Chiclayo, Perú.
- Mendizábal, J. A., & Anzures, B. (1999). La familia y el adolescente. *Revista médica del Hospital General*, 62(3), 191-197.
- Moncada, R. (2017). *Clima Social Escolar en estudiantes del VI ciclo de una Institución Educativa Privada del distrito San Martín de Porres (Tesis de Licenciatura)*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima.
- Moos, R., Moos, B., & Trickett, E. (1985). *Manual de clima social: familiar, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. (Trad. Fernandez-Ballesteros y B. Sierra)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar. El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*.9(1), 123-136.

- Morocho, E., & Orbegoso, J. (2016). *Estilos parentales y el clima social escolar en estudiantes de una institución educativa secundaria de Chiclayo (Tesis de licenciatura)*. Universidad Señor de Sipán, Chiclayo.
- Muñoz, V., & Saberbein, C. (2002). *Baremo y Análisis del Inventario de adaptación de conducta en adolescentes de 12 a 15 años de Lima Metropolitana (Tesis de licenciatura)*. UNIFE, Lima, Perú.
- Musitu, G., Martínez, B., & Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37(3), 247-258.
- Onetto, F. (2003). *Formación de Supervisores y Directores como Asesores en Convivencia Escolar - Documento de Trabajo*. Buenos Aires.
- Orantes, L. F. (2011). *Estado de adaptación integral del estudiante de educación media de El Salvador*. Universidad Tecnológica de El Salvador, San Salvador.
- Pingo, B. (2015). *Clima social escolar y adaptación de conducta en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada de Trujillo (Tesis de pregrado)*. Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.
- Rojas, M. (2001). Factores de riesgo y protectores identificados en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas. Revisión y análisis del estado actual. En M. Rojas, *Factores de riesgo y protectores identificados en adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas. Revisión y análisis del estado actual* (págs. 50 -93). Lima: CEDRO.
- Steinberg, L., & Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychol*, 52, 83-110.
- Treviño, E., Castro, M., Valdez, H., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de America Latina y El Caribe*. Santiago: Salesianos Impresores S.A.

ANEXOS

Anexo 1:

CLIMA SOCIAL ESCOLAR (CES)

A continuación, encontraras una serie de frases que se refieren a cosas de este centro, de los alumnos, profesores, las tareas, etc. Después de leer cada frase debes decidir si es verdadera (V) o falsa (F) en esta clase (aula o sección). Anota tu decisión marcando en la hoja de respuestas.

Si crees que la frase es verdadera o casi siempre verdadera, encierra con un círculo o marca con una X el espacio correspondiente a la V (verdadero) en la hoja; si crees que la frase es falsa o casi siempre falsa, encierra con un círculo o marca con una X el espacio correspondiente a la F (falso).

Sigue el orden de la numeración que tienen las frases aquí y en la hoja, para no equivocar al anotar las respuestas. Cuando se habla de alumnos/profesores, puede entenderse o referirse también como alumnas/profesoras.

RECOMENDACIÓN: Trabaja tan deprisa como puedas, sin detenerte demasiado en cada frase y contesta a todas ellas. Si te equivocas de fila o de casilla borra la marca equivocada y señala la nueva contestación.

1. Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.
2. En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros.
3. Los profesores dedican muy poco tiempo a hablar con los alumnos.
4. Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día.
5. Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos.
6. Esta clase está muy bien organizada.
7. Hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir.
8. En esta clase, hay pocas normas que cumplir.
9. Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas.

10. Los alumnos de esta clase “están en las nubes”.
11. Los alumnos no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.
12. Los profesores muestran interés personal por los alumnos.
13. Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase.
14. Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas.
15. En esta clase, los alumnos casi siempre están callados.
16. Aquí parece que las normas cambian mucho.
17. Si un alumno no cumple una norma en esta clase, seguro que será castigado.
18. Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros.

19. A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.
20. En esta clase se hacen muchas amistades.
21. Los profesores parecen más un amigo que una autoridad.
22. A menudo dedicamos mucho tiempo a discutir actividades sin relación con la materia de clase.
23. Algunos alumnos siempre tratan de ser los primeros en responder.
24. Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando.
25. Los profesores avisan lo que pasará al alumno si no cumple las normas de clase.
26. En general, los profesores no son estrictos.
27. Aquí no se aplican nuevos o diferentes métodos (o formas) de enseñanza.

28. En esta clase casi todos prestan realmente atención a lo que dice el profesor.
29. Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas.
30. Los profesores hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos.
31. Aquí, es muy importante haber hecho las tareas.
32. En esta clase los alumnos no compiten para hacer las tareas escolares.
33. A menudo, en esta clase se forma un gran lío.
34. Los profesores aclaran cuáles son las normas de la clase.
35. Los alumnos pueden “tener problemas” con el profesor por hablar cuando no deben.
36. A los profesores les agrada cuando los alumnos hacen trabajos originales.

37. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase.
38. En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos.
39. Cuando un alumno no sabe las respuestas, algún profesor le hace sentir vergüenza.
40. En esta clase los alumnos no trabajan mucho.
41. Aquí si uno entrega tarde los deberes, te bajan la nota.
42. Los profesores rara vez tienen que decir a los alumnos que se sienten en su lugar.
43. Los profesores procuran que se cumplan las normas establecidas en clase.
44. Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas.
45. Los alumnos opinan muy poco sobre la forma de emplear el tiempo en la clase.

46. Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos.
47. A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.
48. Los profesores hablan a los alumnos como si se tratara de niños pequeños.
49. Aquí, los alumnos generalmente hacemos lo que queremos.
50. En esta clase no son muy importantes las calificaciones.
51. Frecuentemente, los profesores tienen que pedir que no hagan tanto lío.
52. Los alumnos podrán aprender algo más, según como se sienta el profesor ese día.
53. Los alumnos pueden ser castigados si no están en su lugar al comenzar la clase.
54. Los profesores proponen trabajos originales para que los hagan los alumnos.

55. A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho.
56. Aquí, los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros.
57. Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo.
58. Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido.

59. Aquí, a los alumnos no les importa qué nota reciben otros compañeros.
60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.
61. Existen normas claras para hacer las tareas en clase.
62. En algunas clases (o cursos) es más fácil que te castiguen que en otras clases (o cursos).
63. Los alumnos tienen que seguir normas o instrucciones establecidas para hacer sus tareas.

64. En algunas clases (o cursos), muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.
65. Aquí se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.
66. Algunos profesores quieren saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos.
67. A menudo, algún profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema.
68. Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas.
69. Esta clase rara vez comienza a su hora.
70. Los profesores explican en las primeras semanas las normas de la clase.
71. Algún profesor “aguanta” mucho.
72. Los alumnos pueden elegir su lugar en la clase.

73. A veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa.
74. En esta clase hay algunos alumnos que no se llevan bien.
75. Los profesores no confían en los alumnos.
76. Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo.
77. A veces la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros.
78. Aquí las actividades son planeadas clara y cuidadosamente.
79. Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas.
80. Los profesores sacarán a un alumno fuera de clase si se porta mal.
81. Casi todos los días los alumnos hacen el mismo tipo de tareas.

82. A los alumnos realmente les agrada estar en clase.
83. Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos.
84. Aquí, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.
85. Los profesores siguen el tema de la clase y no se desvían de él.
86. Generalmente, los alumnos aprueban, aunque no trabajen mucho.
87. Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando.
88. Los profesores se comporta siempre igual con los que no siguen las normas.
89. Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir.
90. En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos.

COMPRUEBE SI HA CONTESTADO A TODAS LAS FRASES

HOJA DE RESPUESTAS

Apellidos y nombres:

Grado y sección:

Edad:

Sexo: M - F

ITEMS										SUB ESC	PD	T
V 1 F	V 10 F	V 19 F	V 28 F	V 37 F	V 46 F	V 55 F	V 64 F	V 73 F	V 82 F			
V 2 F	V 11 F	V 20 F	V 29 F	V 38 F	V 47 F	V 56 F	V 65 F	V 74 F	V 83 F			
V 3 F	V 12 F	V 21 F	V 30 F	V 39 F	V 48 F	V 57 F	V 66 F	V 75 F	V 84 F			
V 4 F	V 13 F	V 22 F	V 31 F	V 40 F	V 49 F	V 58 F	V 67 F	V 76 F	V 85 F			
V 5 F	V 14 F	V 23 F	V 32 F	V 41 F	V 50 F	V 59 F	V 68 F	V 77 F	V 86 F			
V 6 F	V 15 F	V 24 F	V 33 F	V 42 F	V 51 F	V 60 F	V 69 F	V 78 F	V 87 F			
V 7 F	V 16 F	V 25 F	V 34 F	V 43 F	V 52 F	V 61 F	V 70 F	V 79 F	V 88 F			
V 8 F	V 17 F	V 26 F	V 35 F	V 44 F	V 53 F	V 62 F	V 71 F	V 80 F	V 89 F			
V 9 F	V 18 F	V 27 F	V 36 F	V 45 F	V 54 F	V 63 F	V 72 F	V 81 F	V 90 F			

Anexo 2:

INVENTARIO DE ADAPTACIÓN DE CONDUCTA

CUADERNILLO

En las páginas siguientes encontrarás una serie de frases a las que deseamos que contestes con sinceridad y sin pensarlo demasiado, como si respondieras a las preguntas de un amigo.

En cada frase podrás contestar “si” o “no”, de acuerdo con tu opinión o tu manera de actuar. Si no sabes, tienes dudas o estás en un término medio, podrás elegir el interrogante “?”, pero lo mejor es que decidas entre el “si” o el “no”.

NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO

Las contestaciones se anotan en la hoja que te han entregado aparte, y lo harás así: Lee cada una de las frases, fijate en el número que lleva delante, busca ese mismo número en la hoja de respuestas y marca la casilla “si”, “no” o “?”, según la respuesta que elijas. Ejemplo:

¿Te ocurre lo que dice esta frase?

			X	
A. — Me pone triste estar solo	A.	SI	?	NO

El que ha contestado a esta frase, ha señalado la casilla “no” porque normalmente no se entristece cuando está solo, aunque en alguna ocasión le haya ocurrido.

RECOMENDACIÓN: *Trabaja tan deprisa como puedas, sin detenerte demasiado en cada frase y contesta a todas ellas. Si te equivocas de fila o de casilla borra la marca equivocada y señala la nueva contestación.*

CUESTIONARIO

¿Te ocurre lo que dicen estas frases?

1. Suelo tener mala suerte en todo.
2. Me equivoco muchas veces en lo que hago.
3. Encuentro pocas ocasiones para demostrar lo que valgo.
4. Si fracaso en algo una vez, es difícil que vuelva a intentarlo.
5. Hablando sinceramente, el porvenir me da miedo.
6. Envidia a los que son más inteligentes que yo.
7. Estoy satisfecho con mi estatura.
8. Si eres chico: preferiría ser una chica.
9. Si eres chica: preferiría ser un chico.
10. Mis padres me tratan como si fuera un niño pequeño.
11. Me distancio de los demás.
12. En casa me exigen mucho más que a los demás.
13. Me siento satisfecho con mis padres, aunque no sean muy importantes.
14. Me avergüenza decir la profesión de mi padre.
15. Me gusta oír cómo habla mi padre con los demás.
16. Mis padres dan importancia a las cosas que hago.
17. Me siento satisfecho de pertenecer a mi familia.
18. Cuando mis padres me riñen, casi siempre tienen razón.
19. La mayor parte de las veces, mis padres me riñen por algo que les sucede a ellos, no por lo que haya hecho yo.
20. Mis padres me riñen sin motivo.
21. Sufro por no poder conseguir llevar a casa mejores notas.

¿Estás de acuerdo con lo que dicen estas frases?

22. En el colegio enseñan muchas cosas sin valor.
23. En las clases se dedica mucho tiempo a algunas asignaturas sin interés como matemáticas o ciencias, descuidando otros temas que interesan más.
24. Los programas y horarios de clase los deberían organizar los alumnos en vez de los profesores.
25. Todas las asignaturas que se estudian son importantes.

26. Hay demasiadas asignaturas en cada curso.
27. En el colegio se realizan muchas tareas que no sirven para nada.
28. La disciplina del colegio es demasiado dura.
29. Lo que enseñan en el colegio, es tan teórico, que no sirve para nada.
30. Los profesores castigan sin razón y sin permitir que se les explique lo que ha sucedido.
31. En el colegio atienden a unos mucho mejor que otros.
32. Los profesores juzgan mal a los alumnos por no conocerlos más fuera del ambiente escolar.

¿Te ocurre lo que dicen estas frases?

33. En las discusiones, casi siempre tengo yo la razón.
34. Estoy seguro, que encontraré un trabajo que me guste.
35. En vez de matemáticas, se deberían estudiar materias tales como música moderna, conservación de la naturaleza, normas de circulación, etc.
36. Mis padres se comportan de forma poco educada.
37. Me gusta ayudar a los demás en sus problemas, aunque me cause molestias hacerlo.
38. Tengo más éxitos que mis compañeros en las relaciones con las personas de sexo opuesto.
39. Entablo conversación con cualquier persona fácilmente.
40. Me gusta que me consideren una persona con la que hay que contar siempre.
41. Siento que formo parte de la sociedad.

¿Te ocurre lo que dicen estas frases?

42. Tengo amigos en todas partes
43. A menudo me siento realmente un fracasado.
44. Si volviera a vivir, haría muchas cosas de manera distinta a como las he hecho.
45. Con frecuencia, me siento incapaz de seguir estudiando o trabajando sin saber por qué.
46. Muchas veces me digo a mí mismo “¡Qué tonto he sido!”, después de haber hecho un favor o prometido algo.
47. Muchas veces pienso que el profesor no me considera una persona, sino un número.

48. Mis compañeros de clase me hacen caso siempre.
49. Tengo problemas en casa porque mis padres son demasiado exigentes con los horarios.
50. Alguna vez he pensado en irme de casa.
51. Cuando tengo que hablar ante los demás, paso mal rato, aunque sepa bien lo que tengo que decir.
52. Mis padres solucionan correctamente los asuntos familiares.
53. En general estoy de acuerdo con la forma de actuar de mis padres.
54. Mis padres son demasiado severos conmigo.
55. Mis padres son muy exigentes.
56. Mi familia limita demasiado mis actividades.
57. Mis padres riñen mucho entre ellos.
58. El ambiente de mi casa es desagradable o triste.
59. Mis padres tratan a mis hermanos mejor que a mí.
60. Mis padres exigen de mí mejores notas de las que puedo conseguir.
61. Mis padres me dan poca libertad.

¿Estás de acuerdo con estas frases?

62. Los profesores conocen a fondo lo que explican.
63. Me gusta el colegio donde estudio.
64. Las clases de mi colegio son demasiado pequeñas para tantos chicos.
65. Mi colegio me parece un lugar agradable.
66. Los libros que estudio son claros e interesantes.
67. El colegio me hace perder la confianza en mí mismo.
68. La experiencia enseña más que el colegio.
69. En el colegio se pierde demasiado tiempo.
70. En el colegio se debería enseñar a pensar a los alumnos, en lugar de explicar y poner problemas.
71. Presto de buena gana cosas a mis compañeros (libros, discos, dinero, etc.)
72. Me parece que mis compañeros abusan de mí porque soy demasiado bueno.

¿Te gusta lo expresado en estas frases?

73. Estar donde haya mucha gente reunida.
74. Participar en las actividades de grupos organizados.

75. Hacer excursiones en solitario.
76. Participar en discusiones.
77. Asistir a fiestas con mucha gente.
78. Ser el que lleva “la voz cantante” en las reuniones.
79. Organizar juegos en grupo.
80. Recibir muchas invitaciones.
81. Ser el que habla en nombre del grupo.
82. Que tus compañeros se conviertan fuera del colegio en amigos tuyos.

¿Te sucede lo expresado en estas frases?

83. Te consideras poco importante.
84. Eres poco popular entre los amigos.
85. Eres demasiado tímido.
86. Te molesta no ser más guapo y atractivo.
87. Te fastidia pertenecer a una familia más pobre que la de otros compañeros.
88. Estás enfermo más veces que otros.
89. Estás de acuerdo con que hay que cumplir las normas de convivencia.
90. Eres poco ingenioso y brillante en la conversación.
91. Tienes poca “voluntad” para cumplir lo que propones.
92. Te molesta que los demás se fijen en ti.

¿Te ocurre lo que dicen estas frases?

93. Tus padres se interesan por tus cosas.
94. Tus padres te dejan decidir libremente.
95. Admiras las cualidades de las demás personas de tu familia.
96. Estás seguro de que tus padres te tienen un gran cariño.
97. Tus padres te ayudan a realizarte.
98. Tus padres te permiten elegir libremente a tus amigos.
99. Estas convencido que tu familia aprueba lo que haces.
100. Te sientes unido a tu familia.
101. Crees que a pesar de todo lo que se te diga, los padres comprenden bien a sus hijos.
102. Tu padre te parece un ejemplo a imitar.
103. El comportamiento de los profesores contigo es justo.

104. Has observado que en clase tratan mejor a los alumnos más simpáticos o más importantes.
105. Piensas que tus profesores tratan de influir demasiado en ti, restándote libertad de decisión.
106. Tus profesores se preocupan mucho de ti.
107. Estás convencido, en general, que los profesores actúan de la forma más conveniente para los alumnos.
108. Tus compañeros te ayudan cuando tienes que hacer algo y no te da tiempo a terminarlo.
109. Te gustaría cambiar de colegio.
110. Tienen razón los que dicen que “esta vida es un asco”.
111. Te gusta que la gente te pregunte por tus cosas.
112. Confías en tus compañeros.
113. Te gusta que los demás demuestren que creen en tu opinión.
114. Formas parte de una pandilla.
115. Eres uno de los chicos (o chicas) más populares del colegio.
116. Te gusta organizar los planes y actividades de tu pandilla.
117. Te gusta participar en excursiones con mucha gente.
118. Organizas reuniones con cualquier pretexto.
119. En las fiestas te unes al grupo más animado.
120. Cuando vas de viaje entablas conversación fácilmente con las personas que van a tu lado.
121. Te gusta estar solo mucho tiempo.
122. Prefieres quedarte en tu cuarto leyendo u oyendo música o reunirte con tu familia a ver la televisión o comprar cosas.
123. Te molesta no tener libertad y medios para vivir de otra forma.

IAC HOJA DE RESPUESTAS

Apellidos y Nombres: _____ Sexo: _____

Edad: _____ Grado y Sección: _____

1	SI ? NO	42	SI ? NO	83	SI ? NO
2	SI ? NO	43	SI ? NO	84	SI ? NO
3	SI ? NO	44	SI ? NO	85	SI ? NO
4	SI ? NO	45	SI ? NO	86	SI ? NO
5	SI ? NO	46	SI ? NO	87	SI ? NO
6	SI ? NO	47	SI ? NO	88	SI ? NO
7	SI ? NO	48	SI ? NO	89	SI ? NO
8	SI ? NO	49	SI ? NO	90	SI ? NO
9	SI ? NO	50	SI ? NO	91	SI ? NO
10	SI ? NO	51	SI ? NO	92	SI ? NO
11	SI ? NO	52	SI ? NO	93	SI ? NO
12	SI ? NO	53	SI ? NO	94	SI ? NO
13	SI ? NO	54	SI ? NO	95	SI ? NO
14	SI ? NO	55	SI ? NO	96	SI ? NO
15	SI ? NO	56	SI ? NO	97	SI ? NO
16	SI ? NO	57	SI ? NO	98	SI ? NO
17	SI ? NO	58	SI ? NO	99	SI ? NO
18	SI ? NO	59	SI ? NO	100	SI ? NO
19	SI ? NO	60	SI ? NO	101	SI ? NO
20	SI ? NO	61	SI ? NO	102	SI ? NO
21	SI ? NO	62	SI ? NO	103	SI ? NO
22	SI ? NO	63	SI ? NO	104	SI ? NO
23	SI ? NO	64	SI ? NO	105	SI ? NO
24	SI ? NO	65	SI ? NO	106	SI ? NO
25	SI ? NO	66	SI ? NO	107	SI ? NO
26	SI ? NO	67	SI ? NO	108	SI ? NO
27	SI ? NO	68	SI ? NO	109	SI ? NO
28	SI ? NO	69	SI ? NO	110	SI ? NO
29	SI ? NO	70	SI ? NO	111	SI ? NO
30	SI ? NO	71	SI ? NO	112	SI ? NO
31	SI ? NO	72	SI ? NO	113	SI ? NO
32	SI ? NO	73	SI ? NO	114	SI ? NO
33	SI ? NO	74	SI ? NO	115	SI ? NO
34	SI ? NO	75	SI ? NO	116	SI ? NO
35	SI ? NO	76	SI ? NO	117	SI ? NO
36	SI ? NO	77	SI ? NO	118	SI ? NO
37	SI ? NO	78	SI ? NO	119	SI ? NO
38	SI ? NO	79	SI ? NO	120	SI ? NO
39	SI ? NO	80	SI ? NO	121	SI ? NO
40	SI ? NO	81	SI ? NO	122	SI ? NO
41	SI ? NO	82	SI ? NO	123	SI ? NO



Dirección de Investigación de la Facultad de Humanidades

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio de la presente confirmo mi consentimiento para participar en la investigación denominada: “**Clima social escolar y adaptación de conducta en adolescentes de una institución educativa de Chiclayo**”

Se me ha explicado que mi participación consistirá en lo siguiente:

Se me realizarán diferentes preguntas, algunas de ellas personales o acerca de mi centro de trabajo. Pero todo lo que diga a los investigadores, será confidencial.

Entiendo que debo responder con la verdad y que la información que brinden mis compañeros también debe quedar en secreto.

Se me ha explicado que, si decido participar en la investigación, puedo retirarme de el en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio.

Acepto voluntariamente participar en esta investigación, comprendo que cosas voy a hacer durante la misma.

Chiclayo, ____ de _____ del 2017

Nombre del participante: _____

DNI: _____ Firma: _____

Bach. Arnold Carrasco Cruz
Investigador
DNI: 41483735