

3. Validación de la escala de clima escolar en estudiantes de secundaria

JORGE LUIS REYES VALENZUELA*

SONIA BEATRIZ ECHEVERRÍA CASTRO**

RAQUEL GARCÍA FLORES***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.274.03>

Resumen

El estudiantado de secundaria pasa una importante cantidad de tiempo en su escuela, lo que incide en su socialización, formación y desarrollo, por lo que resulta valioso para las autoridades educativas, los padres de familia, así como el profesorado contar con instrumentos válidos para población mexicana joven que permitan medir el clima escolar desde la percepción del estudiantado. Esta escala favorecerá a la identificación de las áreas de oportunidad en el clima escolar de las instituciones educativas, para fomentar la implementación de estrategias que mejoren las condiciones de desarrollo del adolescente en la escuela. El clima escolar se encuentra constituido por las percepciones, pensamientos y valores que los estudiantes construyen de la institución educativa a la que pertenecen, según las relaciones que en ella se dan, así como aspectos internos como las normas establecidas y la posibilidad de participación del alumnado. Se aplicó la versión adaptada a Chile del California School Climate (López *et al.*, 2014), en una muestra de 764 estudiantes de secundaria con

* Maestro en Investigación Psicológica. Candidato a Doctor en Investigación Psicológica. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3255-9502>

** Doctora en Educación. Profesora-investigadora Titular C. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3268-8837>

*** Doctora en Psicología con especialidad en Psicología de la Salud. Profesor interino de tiempo completo en el Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2786-5069>

edades de entre 11 y 16 años distribuidos en la zona urbana y semiurbana de un estado al norte de México. Se obtuvo un modelo de medida con una estructura de tres factores que retoman: a) *normas claras*, b) *apoyo social* y c) *normas contra la violencia*, a través del análisis factorial confirmatorio con ecuaciones estructurales utilizando el software libre JASP. Se obtuvieron índices de bondad de ajuste y confiabilidad aceptables, así como indicadores de invarianza configuracional y métrica para los puntajes de hombres y mujeres.

Palabras clave: *Clima escolar, análisis psicométrico, confiabilidad, validez.*

Introducción

La escuela es uno de los contextos en donde los adolescentes pasan una importante parte de su tiempo, en convivencia con sus pares, maestros y administrativos. Estas interacciones escolares le permiten tener una perspectiva de su contexto escolar y las relaciones que ahí se experimentan, algunos estudiantes consideran que la escuela les proporciona tranquilidad y un espacio para compartir con sus compañeros, en tanto que otros perciben escenarios de conflicto, ofensas, burlas, agresiones, amenazas y, en general, acoso (Mendoza y Ballesteros, 2014). Estas referencias del estudiantado es parte de lo que se denomina “clima escolar” (CE), el cual constituye las percepciones, pensamientos y valores que los estudiantes de una institución educativa construyen de esta y las relaciones que en ella se dan, así como de aspectos internos como las normas establecidas y las posibilidades de participación del alumnado (López *et al.*, 2014).

En la etapa de la adolescencia, los jóvenes buscan la independencia y autonomía, por lo que las personas en este periodo buscan separarse de los padres y fortalecer los lazos emocionales de amistad con personas de su misma edad; la escuela les da este espacio para pertenecer a un grupo, el estudiante necesita encontrar el equilibrio entre establecerse como un compañero deseable por sus pares y evitar los comportamientos problemáticos que pudieran llegar a ser recompensados en estos grupos para pertenecer, aquellos que lo consiguen suelen ser percibidos como exitosos ante la apreciación del grupo de compañeros (Allen *et al.*, 2014).

La convivencia entre compañeros en esta etapa es crucial para el desarrollo de los y las adolescentes. Aspectos como la comunicación, el respeto, la tolerancia, los derechos y deberes de las personas son elementos que se tienen que promocionar en los diferentes escenarios de socialización, incluyendo la escuela. Por otro lado, en las relaciones entre pares también puede existir el maltrato entre iguales con intención de hacer daño, las conductas de agresión suelen ir dirigidas a una víctima, en ocasiones se presenta de forma reiterada hacia una misma persona por uno o más compañeros y suele existir un desequilibrio de poder o desventaja entre quien realiza la agresión y quien la recibe; incluso puede haber acoso sexual en cualquiera de sus manifestaciones (López *et al.*, 2013). En algunos grupos de amigos se recompensan conductas agresivas y otros comportamientos de riesgo, lo que influye de forma negativa en la percepción del clima escolar, así como en el rendimiento académico y el bienestar del estudiantado (Botella y Ramos, 2019).

Todos los integrantes de la comunidad educativa tienen una percepción de su contexto escolar y las relaciones que ahí se establecen, el profesor también tiene sus percepciones del clima escolar y simultáneamente contribuye a la conformación del este en los estudiantes al relacionarse e implicarse con el aprendizaje y desarrollo socioemocional del estudiantado, especialmente con quienes está como docente en algunos cursos. Los docentes que tienen un dominio relevante de los conocimientos disciplinares y pedagógicos, conocen y utilizan estrategias para motivar a su estudiantado, tienen una actitud innovadora, habilidades sociales, paciencia y responsabilidad aportan a un clima escolar positivo.

También es relevante su participación en el establecimiento de normas y protocolos a seguir ante situaciones de riesgo y en lo que sea necesario para que éstas se cumplan (Martínez de la Hidalga y Villardón-Gallego, 2015). Cuando un docente promueve un dinamismo en la presentación, el dominio y seguridad en los estudiantes se genera un clima de aprendizaje positivo para los alumnos, lo cual promueve una mayor motivación por aprender y una mayor iniciativa por ser el protagonista de su propio aprendizaje (Barbosa de Sousa *et al.*, 2008; Gaxiola-Romero *et al.*, 2020). El lograr la comprensión de los roles en la relación entre estudiantes y sus profesores puede ser un promotor de un entorno dinámico, funcional y de mayores elementos prosociales a favor del apoyo entre los diferentes integrantes de esa comunidad

educativa. En el caso de la relación entre el estudiante y sus profesores, un ambiente positivo se da cuando los estudiantes perciben por parte del profesor una actitud de servicio, conocimiento, de apoyo con asesoramiento profesional y social, y de preocupación sincera por el bienestar de sus estudiantes (Yusof *et al.*, 2020).

El establecimiento de reglas y normas en un contexto educativo institucional facilita las relaciones cordiales entre los diferentes miembros de la comunidad escolar y guían respecto a posibles formas de intervenir ante los conflictos que surgen en las convivencias entre las personas. Es relevante la participación de los diferentes integrantes de la comunidad institucional para que sean más aceptadas y compartidas, se consideren legítimas y se acaten de forma voluntaria (Ávalos-Díaz y Berger-Silva, 2021). El establecimiento de normas por parte de las instituciones educativas va más allá de lo relacionado con lo académico; es igualmente importante hacerlo para cubrir manifestaciones de violencia escolar como el vandalismo contra las pertenencias de la escuela, disruptividad en contra de las tareas escolares, indisciplina, criminalidad, actos que tienen consecuencias penales como la violencia interpersonal entre estudiantes, maestros y directivos. Es necesaria la promoción de la resolución positiva de conflictos (García y Ascencio, 2015).

El clima escolar en el que el adolescente se desarrolla puede influir en su motivación, la participación y los resultados de su aprendizaje, cuando se genera un contexto en el que se le brinda apoyo al estudiante. Esto puede promover una adaptación exitosa y el compromiso académico, el aprendizaje y el éxito académico que se busca en el nivel secundaria (Gaxiola-Romero *et al.*, 2020).

Hay diversos instrumentos para medir el clima escolar, inclusive comparando con lo que ocurre en otros países y México.

En un estudio en el que se evaluó la invarianza en desde el modelo estadounidense de escuelas seguras y solidarias, que integra tres dimensiones de compromiso, seguridad y clima escolar, se encontró que en las subescalas de las dos primeras fueron invariantes, en tanto que en la última, en tres de sus subescalas, hubo invarianza escalar (reglas-consecuencias, confort físico y apoyo a los estudiantes); en la referida al desorden sí fue invariante, lo que implica que hay variaciones en los interceptos, en general, que las puntuaciones obtenidas en la variable latente no representan lo mismo en

las observables en cada uno de los participante de cada país (Shukla *et al.*, 2017). Se tienen que revisar estas dimensiones del clima escolar, ya que existen elementos importantes que pueden estar relacionados con estas diferencias, sin embargo, tienen bastantes similitudes en compromiso y seguridad, a pesar de las diferencias en los sistemas educativos.

Uno de los instrumentos utilizados en México es la escala de clima escolar de Caso *et al.* (2012), que está conformada por 24 reactivos distribuidos en cuatro factores: *relaciones de los estudiantes entre ellos, con los profesores y con el personal directivo y la cuarta referida al ambiente escolar de disciplina, violencia en el plantel y condiciones físicas*, se han probado la validez y confiabilidad de las puntuaciones que se obtienen.

La escala de clima social escolar es otro de los instrumentos utilizados y que se han realizado algunas adaptaciones a población latinoamericana. Prado *et al.* (2010) realizó una adaptación con una muestra de Costa Rica, haciendo ajustes a una versión de 54 reactivos. En Perú se realizó una adaptación (Paredes y Patrocinia, 2021), se reporta que se encontró un adecuado ajuste de los puntajes y confiabilidad aceptable en las versiones existentes, sin necesidad de eliminar ningún reactivo.

Hay una diversidad de instrumentos que miden el clima escolar, versiones muy largas y otras que se han ido reduciendo y ajustando a los factores y reactivos que generan mayor representación del constructo y que, además, tienen una utilidad práctica; sin embargo, en México aún existen oportunidades de realizar aproximaciones a la validación y, en general, al análisis psicométrico de las puntuaciones que arrojan estos instrumentos para revisar su pertinencia para el contexto de los jóvenes estudiantes mexicanos.

Dada la importancia de contar con instrumentos de medición que hayan mostrado su utilidad en otros países, que permitan tener elementos de comparación y que tengan evidencias de validez y confiabilidad, se eligió un instrumento breve con estudios previos que sirvan de referencia y que, además, coincide con una diversidad de instrumentos que son extensos o que sus evidencias aún tienen posibilidades de mejora. Se consideró utilizar este instrumento para este estudio, derivando como objetivo presentar evidencias de validez e invarianza de los puntajes obtenidos de estudiantes de secundaria en el instrumento de clima escolar, la versión presentada por López *et al.* (2014) para población latinoamérica.

Método

La presente es una investigación instrumental (Ato, *et al.*, 2013), en ésta se realizan los análisis psicométricos pertinentes para la obtención de un modelo de medida de una escala de clima escolar.

Participantes

La muestra está compuesta por 764 estudiantes de secundaria, con edades de entre 11 a 16 años, participaron seis escuelas secundarias en contexto urbano distribuidas en dos ciudades de un estado al norte de México, una ubicada al sur, con una economía predominantemente agrícola, y la otra en la frontera con Estados Unidos, con 405 y 223 estudiantes respectivamente, una en población semiurbana con 136 participantes.

Instrumentos

La escala de Clima Escolar de López *et al.* (2014) es una versión adaptada y traducida del propuesto en el California School Climate (Furlong, 1996) de la Universidad de California. Es un cuestionario de autorreporte que considera participación en la organización escolar, relaciones entre estudiantes y de éstos con los docentes, y normas institucionales; la última actualización es del 2023-2024 (UCLA, 2024).¹

El cuestionario fue ajustado por Astor *et al.* (2002) y posteriormente por Khoury-Kassabri *et al.* (2004), quien lo adaptó de nuevo a 20 ítems (normas y reglas, 10 reactivos; apoyo de profesores, 6 preguntas y participación de los estudiantes en la toma de decisiones, 4 reactivos). Astor *et al.* (2005) lo ajustan y validan de nuevo; posteriormente el cuestionario es retomado en Chile por López *et al.* (2014) con una versión de 18 reactivos para la población latinoamericana.

¹ https://calschls.org/site/assets/files/1103/mshs-schoolclimate-span-2324_in-school_final_watermarked.pdf

Ésta es la versión que se consideró para la aplicación en este estudio, el cual está conformado por cuatro factores: a) normas claras, con cuatro reactivos, como lo es: “Cuando los estudiantes rompen las reglas, son tratados con firmeza pero de manera justa”; b) normas contra la violencia, con tres reactivos, por ejemplo: “Cuando los compañeros acosan sexualmente a otros compañeros, los profesores los detienen”; c) participación, con tres reactivos, como: “En mi escuela, los estudiantes juegan un rol importante al hacerse cargo de problemas de violencia”; y d) apoyo social, con tres reactivos, un ejemplo de reactivo es: “Mi relación con mis profesores es buena y cercana”. Se responde en una escala que va del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo); se reportan que la escala muestra una alta consistencia interna ($\alpha = 0.89$) (ver tabla 1).

Tabla 1. *Definición de dimensiones y reactivos que las componen*

Dimensión	Definición	Reactivos
Normas claras	Indica que la escuela cuenta con políticas claras y consistentes. Es necesario que estas políticas sean percibidas como justas por los miembros de la comunidad, aplicadas con sentido de justicia y no con arbitrariedad;	4
Normas contra la violencia	Políticas y procedimientos de la escuela dirigidos a disminuir la violencia escolar.	3
Apoyo social	El apoyo que los estudiantes perciben por parte de los adultos en la escuela, relaciones positivas que favorecen la confianza y el compromiso entre ellos.	8
Participación	La participación de los estudiantes en la toma de decisiones y el diseño de estrategias para prevenir la violencia escolar.	3

Fuente: elaboración propia con datos de V. López *et al.* (2014).

Procedimiento

Se seleccionaron las escuelas a través de un muestreo estratificado considerando las condiciones de la institución educativa y el sector en donde se encuentra ubicada.

Se visitaron las escuelas para solicitar el consentimiento informado de directivos, profesores y padres de familia y el asentimiento de los estudiantes. La escala fue aplicada en tres o cuatro sesiones de cincuenta minutos, debido a que formaba parte de un cuadernillo con una batería de instrumentos

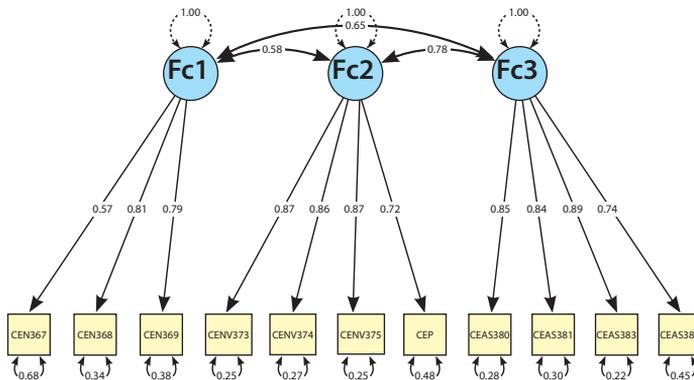
integrado, un equipo de colaboradores participó para la aplicación de los cuestionarios.

Con la información recogida en los cuestionarios se elaboró la base de datos. Se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) utilizando el JASP para determinar si los reactivos se ajustaban a la estructura factorial de cuatro factores presentada por López *et al.* (2014), sin embargo, no se ajustó y se realizó un análisis factorial exploratorio y se volvió a realizar el AFC. Se realizaron análisis de confiabilidad por consistencia interna. Se realizaron análisis de invarianza por sexo de los participantes.

Resultados

Se realizó un análisis factorial confirmatorio con un método de extracción de factorización del eje principal y un método de rotación oblimin con normalización Kaiser. Se probó un primer modelo de referencia con la estructura factorial presentada por López *et al.* (2014) con cuatro factores y 18 reactivos, sin embargo, no se logró obtener adecuados índices de ajuste. Con la muestra de estudiantes de secundaria del presente estudio, se ajustaron en tres factores que retoman: a) *normas claras*, b) *apoyo social* y c) *normas contra la violencia*; al realizar un análisis factorial exploratorio, enseguida se realizó el AFC y se obtuvo una estructura de tres factores y 12 reactivos (ver figura 1) y adecuados índices de ajuste.

Figura 1. Modelo de análisis factorial confirmatorio



Fuente: elaboración propia.

En *normas claras* se agruparon aquellos reactivos referentes a las políticas y procedimientos establecidos y su implementación de forma justa. En la dimensión de *apoyo social* se encuentran los reactivos orientados a la percepción que tiene el estudiante respecto a la posibilidad de recibir apoyo por parte de los profesores o adultos que trabajan en la institución educativa y la confianza que tienen para solicitar y recibir este apoyo; mientras que en el factor de *normas contra la violencia* se ajustaron aquellos ítems que hacen referencia a las reglas establecidas ante casos de violencia entre pares o acoso sexual. Aun cuando el factor de *participación* se descartó durante el análisis factorial confirmatorio, uno de sus ítems se integró a la dimensión de normas contra la violencia, evaluando la percepción del estudiante respecto a su participación al momento de tomar decisiones y establecer reglas (ver tabla 2).

Tabla 2. *Reactivos y cargas factoriales en la estructura de tres factores de clima escolar*

Reactivos	N	NV	AS
Cuando estudiantes rompe reglas...	0.566		
Profesores justos	0.813		
Seguir reglas y beneficios	0.79		
Reglas contra la violencia		0.868	
Reglas contra acoso sexual		0.855	
Compañeros cometen acoso sexual, profesores los detienen		0.867	
Estudiantes toman decisiones haciendo reglas		0.722	
Mis profesores me respetan			0.851
Confianza en adultos de escuela			0.838
Profesores cuidan estudiantes			0.885
Hablar con profesores cuando hay problema			0.744

Nota: N= Normas claras NV = Normas contra la violencia, AS = Apoyo social.

Fuente: elaboración propia con datos de V. López. (2014).

Los índices de bondad de ajuste mostraron un ajuste aceptable del modelo de medida en el AFC (CFI = 0.985, TLI = 0.98, RMSEA = 0.04, GFI = 0.99). La consistencia interna de la escala total por alfa de Cronbach fue alta ($\alpha = .93$), mostrando también índices de confiabilidad aceptables para cada uno de los factores; normas claras con $\alpha = .73$, para normas contra la violencia fue de $\alpha = .87$ y apoyo social con $\alpha = .86$.

Se realizó un análisis de invarianza configuracional y métrica considerando el sexo de los participantes, la estructura factorial ajustó adecuadamente

y fue invariante para hombres y mujeres, la diferencia en los modelos en el CFI fue de .006 y el RMSEA de .015, ambos valores señalan invarianza (Cheung y Rensvold, 2002); en el caso de la comparación de las cargas factoriales no estandarizadas (Kline, 2016), para la invarianza métrica se encontró que no existía diferencia, la diferencia en los modelos en el CFI fue de .002 y el RMSEA de .001 y la diferencia en los valores de las cargas factoriales de los reactivos fue en todos los casos de 0, lo que indica invarianza métrica y es adecuada su utilización en el caso de hombres y mujeres.

Discusión y conclusiones

Los análisis de fiabilidad y consistencia interna de la escala muestran que el alpha de Cronbach resulta ligeramente mayor al reportado por López *et al.* (2014), sin embargo, el análisis factorial confirmatorio descartó algunos reactivos y se agrupó en tres factores, a diferencia de la escala original que contaba con cuatro. La dimensión que tuvo que desaparecer fue la de participación, dejando fuera dos reactivos, sin embargo, la participación de los estudiantes en las normas y el funcionamiento escolar se contemplan en algunos reactivos pertenecientes a normas contra la violencia, como es “En mi escuela, los estudiantes participan tomando decisiones importantes y haciendo reglas”.

Se concluye que el instrumento validado y su confiabilidad es adecuada para una medición de forma efectiva y confiable del clima escolar percibido por los estudiantes de secundaria, tanto para hombres como mujeres, según el reporte de invarianza. Es una escala breve que permite conocer la claridad en las normas establecidas por la institución, la relación entre los alumnos, profesores y directivos a través del apoyo social y las normas contra la violencia y el acoso sexual dentro de la institución educativa.

Se recomienda continuar realizando este tipo de análisis psicométrico periódicamente para adaptarse a los cambios culturales y generacionales, así como explorar el clima escolar más allá de solo la convivencia entre compañeros, también su perspectiva ante las leyes y el funcionamiento de la escuela respecto a la justicia, la relación con los profesores, la confianza y el apoyo que percibe el estudiantado.

Bibliografía

- Ato, M., López-García, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000300043
- Allen, J. P., Chango, J. y Szewedo, D. (2014). The Adolescent Relational Dialectic and the Peer Roots of Adult Social Functioning. *Child Development*, 85(1), 192-204. <https://doi.org/10.1111/cdev.12106>
- Astor, Ron & Benbenishty, Rami & Zeira, Anat & Vinokur, Amiram. (2002). School Climate, Observed Risky Behaviors, and Victimization as Predictors of High School Students' Fear and Judgments of School Violence as a Problem. *Health Education & Behavior*, 29(6), 716-736. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/109019802237940>
- Ávalos-Díaz, A. y Berger-Silva, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 409-429. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000100409&script=sci_abstract
- Barbosa de Sousa, L., Ferreira Moura, E. R. y Teixeira Barroso, M. G. (2008). Promoción de un ambiente de aprendizaje positivo. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 106-112. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105215278009.pdf>
- Benbenishty, R. y Astor, R. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender*. Oxford University Press.
- Botella, A. M. y Ramos, P. (2019). La teoría de la autodeterminación: un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos Educativos*, (24), 253-269. <http://doi.org/10.18172/con.3576>
- Caso, N. J., Chaparro, C. L. A., Díaz, L. C. y Urias, L. E. (2012). *Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la estrategia evaluativa integral 2011: Factores asociados al aprendizaje* (UEE Reporte Técnico 12-002). Universidad Autónoma de Baja California. <http://uee.uabc.mx/reportesTecnicos/12-002.php>
- Cheung, G. W. y Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255. doi:10.1207/s15328007sem0902_5 https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Furlong, M. J. (1996). Tools for assessing school violence. En S. Miller, J. Brodine & T. Miller (Eds.). *Safe by design: Planning for peaceful school communities* (pp. 71-84). Seattle, WA: Committee for Children.
- García, M. y Ascencio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf>
- García, M., de la Torre, M. J., de la Villa, M., Cerezo, M. T. y Casanova, P. F. (2014). Consistencia/inconsistencia en los estilos educativos de padres y madres, y estrés cotidiana

- no en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2). DOI: 10.1387/ RevPsicodidact.7219 <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/7219>
- Gaxiola-Romero, J. C., Gaxiola-Villa, E., Corral-Frías, N. S. y Escobedo-Hernández, P. (2020). Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 267-278. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.11> www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552020000200267&script=sci_arttext&tlng=es
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A. y Zeira, A. (2004). The Contributions of Community, Family, and School Variables to Student Victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3-4), 187-204. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1007/s10464-004-7414-4>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.
- López, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F. y Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), 383-410. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830001.pdf>
- López, P., Barreto, A., Mendoza, E. R. y del Salto, M. W. A. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *Medisan*, 19(9), 1163-1166. <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v19n9/san14199.pdf>
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya Diez, I. y Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: Adaptación al Español y Validación en Estudiantes Chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>
- Maganto, C., Peris, M. y Sánchez, R. (2019). El bienestar psicológico en la adolescencia: Variables psicológicas asociadas y predictoras. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 139-151. doi: 10.30552/ejep.v12i2.279
- Mallma, C. P. (2021). *Adaptación de la escala de clima social escolar de Moos en alumnos de nivel secundaria de una institución educativa nacional del distrito de Lurín* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma de Perú. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/1251>
- Martínez, Z. y Villardón-Gallego, L. (2015). La imagen del profesor de educación secundaria en la formación inicial. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 19(1), 452-467. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191COL10.pdf>
- Mendoza, K. y Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Prado, V., Ramírez, M. y Ortiz, M. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2) 1-13. <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=44717910011>
- Portoles, A. y González, J. (2015). Rendimiento académico y correspondencias con indicadores de salud física y psicológica. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte*

- Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 1(2), 164-181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5069821>
- Vaccotti, R. (2019). La relación familia-institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria. *Páginas de Educación*, 12(1), 164-178. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1787>
- Yusof, N., Awang-Hashim, R., Kaur, A., Malek, M. A., Shanmugam, S., Manaf, N. A. A., Yee, A. S. V. y Zubairi, A. M. (2020). The Role of Relatedness in Student Learning Experiences. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 235-243. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1267383>

