



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
PSICOLOGÍA**

**“CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO SOBRE PERCEPCIÓN DE
CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DESDE UN
ENFOQUE ECOLÓGICO”**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIO SUPERIOR**

**PRESENTA:
EDITH GONZÁLEZ SANTIAGO**

DIRIGIDA POR:

**DR. GERMÁN ALEJANDRO MIRANDA DÍAZ
Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

MIEMBROS DEL COMITÉ:

**DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**DRA. ANA ELENA DEL BOSQUE FUENTES
Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**LOS REYES IZTACALA, ESTADO DE MÉXICO.
NOVIEMBRE, 2020**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

*A los millones de trabajadores mexicanos
que levantan sobre sus hombros la educación pública de México.*

Agradecimientos

*También a los millones de trabajadores mexicanos
que levantan sobre sus hombros la educación pública de México.*

Resumen

Introducción: De acuerdo con organismos internacionales, un clima social escolar positivo tiene implicaciones directas en el rendimiento escolar y el desarrollo de otras habilidades relacionadas a lo social, lo emocional y el civismo en los estudiantes. Sin embargo, y a pesar de que diversos acercamientos teóricos y empíricos han dado cuenta de la importancia de este tema en las propuestas de reforma educativa alrededor del mundo, aún no existe en México suficiente investigación al respecto. **Método:** Los participantes fueron 103 estudiantes de educación media superior, hombres y mujeres entre 16 y 20 años de distintos planteles seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia. **Resultados:** Se obtuvo un instrumento de 48 reactivos con un alpha de Cronbach de .978 y que obtiene datos de 4 dimensiones: percepción de justicia, desarrollo personal, relaciones y percepción de seguridad del aula, la escuela, la casa, la comunidad y la ciudad que conforman el entorno del estudiante, además de un cronosistema concordante con un enfoque ecológico. **Discusión:** El rol docente es parte fundamental en la construcción de un clima social escolar positivo como parte de la díada que desde el enfoque ecológico, es estructural en el desarrollo de cualquier ser humano. El instrumento proporciona un mayor número de variables implicadas en el fenómeno de interés dado su enfoque ecológico y el marco conceptual que fundamentan las variables incluidas en el instrumento propuesto. Se agrega una guía del docente para el uso del instrumento y el manejo de los datos que se obtienen.

Abstract

According to international organizations, a positive school social climate has direct implications in the school performance and the development of other abilities related to the social, the emotional and the civility in the students. Nevertheless, and despite various theoretical and empirical approaches have realized the importance of this topic proposal of education reform around the world, it still doesn't exist in Mexico enough research of this. Method: Participants were 103 students of higher middle school, men and women between 16 and 20 years old from different campuses selected by non-probabilistic sampling for convenience. Results: A 48-item instrument was obtained with a .978 Cronbach alpha that obtains 4-dimensional data: justice perception, personal development, relationships and perception safety in the classroom, the school, the house, the community and the city that that make up the student's environment, as well as a chronosystem consistent with an ecological approach. Discussion: The teaching role is a fundamental part of building a positive school social climate as part of the dyad that from the ecological approach, is structural in the development of any human being. The instrument provides a greater number of variables involved in the phenomenon of interest inasmuch as its ecological approach and the conceptual framework underpinned by the variables included in the proposed instrument. A teacher's guide is added for the use of the instrument and the handling of the data obtained.

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción | 6 |
| Planteamiento del problema..... | 9 |
| Capítulo 1. Clima social..... | 11 |
| 1.1. Antecedentes..... | 11 |
| 1.2. Primeras investigaciones | 13 |
| Capítulo 2. Clima social escolar..... | 17 |
| 2.1 Definición del clima social escolar | 17 |
| 2.2. Dimensiones del clima social escolar..... | 20 |
| Capítulo 3. Importancia del clima social en el aula..... | 23 |
| 3.1. Rendimiento escolar..... | 24 |
| 3.2. La cultura escolar y su relación con el clima social escolar | 26 |
| 3.3. El rol docente en el clima social del aula | 30 |
| 3.4. Capital Social..... | 32 |
| 3.5. Estratificación social en el aula..... | 35 |
| Capítulo 4. El enfoque ecológico | 37 |
| 4.1. Urie Bronfenbrenner y su modelo ecológico..... | 37 |
| 4.2. El enfoque ecológico del clima social escolar..... | 39 |
| Objetivo..... | 40 |
| Capítulo 5. Metodología | 41 |
| 5. 1. Fase I. Construcción categórica del instrumento | 41 |
| 5.2. Fase II. Piloto..... | 49 |
| 5.3. Fase III. Adecuación y corrección al primer borrador | 49 |
| 5.4. Fase IV. Piloto II..... | 50 |
| 5.5. Fase V. Jueceo | 50 |
| 5.6. Fase VI. Piloto III..... | 52 |
| Capítulo 6. Resultados | 53 |
| 6. 1. Piloto I..... | 53 |
| 6.2 Piloto II..... | 57 |
| 6.3 Resultados del Jueceo..... | 60 |
| 6.4 Piloto III..... | 66 |
| Capítulo 7. Discusión y Conclusiones | 75 |

| | |
|--|-----|
| Bibliografía | 82 |
| Anexo 1. CUESTIONARIO CLIMA SOCIAL ESCOLAR | 92 |
| Anexo 2. Modificaciones en las tres versiones del instrumento | 98 |
| Anexo 3. Versión final del Cuestionario CliSEEc | 101 |
| ADENDUM | 106 |
| Guía del Docente. Clima Social Escolar. Una propuesta de evaluación e intervención. | 106 |
| Cuestionario sobre Clima Social Escolar desde un Enfoque Ecológico (CliSEEc) | 112 |
| Estrategias de Intervención | 116 |
| Referencias | 124 |

Introducción

Las instituciones escolares no sólo son valiosas por ser el escenario más usado para el aprendizaje de contenidos, sino por ser un espacio donde se desarrollan procesos de socialización entre la población estudiantil. Dentro de este escenario educativo, que es la escuela, ha surgido el interés del clima social escolar por parte de organismos europeos y americanos, incluso ha sido agregado a los indicadores de la evaluación de calidad en educación. Las distintas interacciones sociales y comportamentales de los individuos crean un determinado clima social y eso influye en otras relaciones que se dan en contextos distintos (Bravo-Sanzana, 2016) y en la generación de un ambiente de respeto y positivo propicio para la promoción de aprendizajes en el estudiante (LLECE, 2008).

El aula no sólo es un espacio de instrucción, se convierte en un espacio donde se construyen relaciones sociales que repercutirán en el aprendizaje y el desarrollo socioemocional del estudiante, sin embargo, hay poca investigación alrededor de este tema a pesar de que se considera, en las propuestas de reforma educativa alrededor del mundo, incluir la dimensión social dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Blanco, 2009).

El objetivo de este texto es describir el proceso mediante el cual se construyó y validó un instrumento que recoge datos sobre la percepción del clima social escolar en estudiantes de nivel medio superior desde un enfoque ecológico, esta descripción se estructura en 7 capítulos y un adendum que es una guía dirigida a docentes.

El primer capítulo presenta los antecedentes teóricos sobre el concepto de clima social escolar, el eje en este capítulo son los trabajos que realizaron Kurt Lewin y Ronald Lippit en la observación y definición del clima social y posteriormente Moss, con una definición de las características de lo que se considera un clima social positivo y la construcción de los primeros instrumentos estandarizados para distintos ambientes sociales. Estos trabajos siguen una misma

línea dentro de lo que se considera la organización social ya que existen otros enfoques desde la psicología industrial y la organizacional, estas concepciones fueron descartadas en la elaboración de este texto porque la estructura de las relaciones sociales en empresas o industrias obedecen a un organigrama jerárquico y no a una interacción mayormente entre pares.

El segundo capítulo va acercándose al constructo de interés, vamos de lo general a lo particular para acercarnos a las definiciones documentadas sobre el clima social escolar, es decir, el clima social en contextos educativos formales. Se presentan las definiciones agrupadas por Cuenca en el año 2015 donde se observa, de forma casi general, una visión unidimensional del clima social escolar. La definición ofrecida por Adelman y Taylor en el año 2005 plantea al *clima social escolar* como multifactorial, encontramos razones para inclinarlos por esa definición y justificar un enfoque ecológico para la construcción de nuestro instrumento, posteriormente se describen las dimensiones consideradas en el clima social escolar.

El interés del tercer capítulo es mostrar las características del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner y el beneficio de acercarse al clima social escolar desde este enfoque, se explica su estructura y las ventajas y beneficios de usarlo para observar y recabar datos de grupos de sujetos o de comunidades. Algo importante en este apartado es la descripción de las díadas que estimulan y propician el aprendizaje en los sistemas más cercanos a un individuo, la familia y la escuela son los sistemas conformados por díadas, que serán estructurales en el desarrollo integral de cualquier ser humano.

En el cuarto capítulo se aborda la importancia que tiene el clima social escolar y su evaluación, son presentadas todas las variables relacionadas al clima social en el entorno escolar, se aborda su relación con el rendimiento académico, quizá este es uno de los aspectos más observados, evaluados e intervenidos en los entornos educativos. También se especifica la relación y diferencia entre la cultura escolar y el clima social escolar, considerados a veces como sinónimos

pero con características muy distintas ya que la cultura escolar es la organización social, las tradiciones, normas y costumbres establecidas, mientras que el clima social escolar es la percepción que se tiene de estos elementos. Se menciona también en este apartado, la importancia que tiene el rol docente en el clima social escolar como parte de la díada que motivará u obstaculizará el proceso enseñanza/aprendizaje y no sólo eso, como modelador de una cultura escolar y por lo tanto, del clima social escolar. Otro factor que se aborda es el beneficio bidireccional del capital social, no sólo en la creación de vínculos de confianza y apoyo mutuo, sino en el impulso que puede darle a un estudiante para vincularse a grupos más grandes, el capital social puede ser generado en un clima social positivo. Derivado de este último factor se describe el problema de la estratificación social en el aula y las probabilidades de que esto genere desigualdad, percepción de injusticia y poca confianza entre los miembros del grupo, es un factor susceptible de cambios a través de la intervención docente en la generación de un clima social positivo al interior del aula.

El quinto capítulo describe la metodología llevada a cabo en la construcción y validación del instrumento propuesto para recoger datos del clima social escolar desde un enfoque ecológico. El proceso fue llevado a cabo en distintas fases, cada una de estas etapas es descrita de forma detallada para dar cuenta de los resultados en el sexto capítulo donde se informa sobre los análisis realizados y los hallazgos obtenidos. Finalmente, en el séptimo capítulo se ofrecen la discusión y las conclusiones que la tesis propuesta logra.

El adendum es una Guía para el Docente en la que se explica de forma breve y general lo que es el clima social escolar y la importancia de evaluarlo. Se integra el Cuestionario obtenido con el desarrollo de esta tesis, las instrucciones de aplicación y el tratamiento de los datos que se obtienen. Se espera que sea un instrumento útil para el docente que busque intervenir en el aula escolar para generar climas sociales positivos y ambientes facilitadores de aprendizaje considerando la mayor cantidad posible de variables involucradas en estos aspectos, no sólo para

beneficio del desempeño académico sino como una forma de apoyar el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Planteamiento del problema

En la última década, la investigación educativa ha tenido un eje proporcionado por las llamadas reformas educativas de segunda generación, estas reformas buscan la conformación de escuelas eficaces que promueven de forma endógena la organización escolar, el clima y la gestión escolar mediante la acción de los propios docentes (Fernández, 2004b). Ante este escenario, el docente tiene un rol más participativo y proactivo en el aula y en la institución escolar.

Un clima social escolar positivo está relacionado al rendimiento académico de diversas formas (OECD, 2005), promueve el aprendizaje (UNESCO, 2013), modela habilidades socioemocionales y permite el dominio de aprendizajes sociales, emocionales, cívicos y artísticos (Sánchez, Paredes y colaboradores, 2017; pág. 57). Evaluarlo es necesario para poder intervenir en esa dimensión del aula que es donde el docente forma parte importante del desarrollo del estudiante al ser un agente formador y por la vinculación afectiva que se desarrolla en ese microsistema. Sin embargo, como mencionan Infante, Hierrezuelo, García, Sánchez, De la Morena, Muñoz y Trianes (2003) *“La evaluación del clima de la clase es difícil por ser una estructura multidimensional que puede ser aprehendida desde diversas perspectivas”* (pág. 278). Obtener información sobre el clima del aula, sin considerar las distintas variables que pueden inferir en él sería insuficiente, ¿cómo indagar sobre el contexto que influye en la percepción del estudiante sobre las dinámicas del aula?

El enfoque ecológico es una opción coherente para abordar este fenómeno multidimensional donde, como mencionan Julio-Maturana, Conejeros-Solar, Rojas, Mohammad, Rubí, y Cortés (2016), existen relaciones mesosistémicas, exosistémicas y macrosistémicas que

inciden en el microsistema de formas tan diferentes en cada sujeto y en la relación pedagógica, favoreciendo o perjudicando los logros académicos planteados como metas.

Capítulo 1. Clima social

1.1. Antecedentes

La palabra *clima* hace referencia, desde la meteorología, a las características y condiciones que son estables a través del tiempo en cierta zona geográfica. La referencia a esta palabra, desde un sentido metafórico en el ámbito psicosocial, se refiere a las características y condiciones de un ambiente social, con el uso del concepto de clima se explican las vivencias de individuos dentro de un entorno social (Ekvall, 1986). Ahora bien, el estudio de la conducta de un individuo, tanto para identificar la conducta en sí misma como para evaluar la significancia que dicha conducta tiene en el grupo social de referencia, requiere de un análisis contextual que observe distintos elementos. El ser humano es un ente interactivo, se construye a través del grupo y del contexto, por lo que el clima social resulta una dimensión importante de estudiar cuando se observa una conducta determinada por y en un contexto social (Casullo, Álvarez y Pasman, 1998).

Fernández (2004) afirma que la primera mención del clima en grupos aparece en los años treinta de la mano de las investigaciones de Nathaniel Hawthorne, el resultado de sus estudios impactó en el concepto que hasta el momento dominaba la escena y que habían propuesto anteriormente Taylor y Fayol desde las ciencias administrativas aplicadas a la industria: clima organizacional, que surge del descubrimiento de la dimensión socio-emocional de la organización. Es hasta 1938 que Kurt Lewin y Ronald Lippit ofrecen la primera definición de clima social registrada y una teoría aplicada que explica el comportamiento de un individuo a partir de las organizaciones como:

$$B = f(P, E)$$

Donde B = Comportamiento de un individuo; f = forma funcional definible; P = rasgos de personalidad y E = representa el entorno.

A partir de esta teoría, Lewin propone un modelo de efectos contextuales que explicaría un resultado individual y al mismo tiempo, trae consigo el problema epistemológico y ontológico social: *la realidad del clima más allá de las formas en que los sujetos pueden conocerlo o describirlo* (Fernández, 2004; pág. 45), aspecto que es importante a tener en cuenta al estudiar a grupos de sujetos ya que, la percepción es subjetiva y dependiente de la experiencia individual.

Posteriormente, la psicología industrial tomó el concepto de *clima* para observar las relaciones humanas y el concepto de liderazgo en organizaciones establecidas dentro de un ambiente laboral, sin embargo, la definición de clima desde un sentido metafórico hace referencia a la dimensión social de la organización y no a la división social del trabajo intraorganizacional, esto debido a que se refiere a las concepciones en términos cognitivos, morales y emocionales de los sujetos (Fernández, 2004).

Finalmente, es importante entender la diferencia entre *clima social* y *clima organizacional*, así que podemos remitirnos a la definición de clima organizacional que ofrece Scott en 2005, derivada de la concepción naturalista de las organizaciones que las concibe como sistemas racionales, naturales y abiertos que *funcionan como instrumentos con fines especiales orientados a la consecución de objetivos específicos* (pág. 440). En esta descripción de los climas organizacionales se hace énfasis en la competencia por recursos entre las organizaciones y los modelos cognitivo-culturales que normatizan el diseño de estructuras sociales dirigidas a obtener ganancias, poder político y económico. Desde esta concepción, el clima organizacional es propio de ambientes laborales con fines productivos de índole en donde la organización tiene una estructura basada en jerarquías verticales y donde las relaciones están establecidas a través de contratos de remuneración económica, mientras que a decir de Blanco (2009), el clima social es propio de organizaciones donde, aunque también tienen objetivos específicos que guían la actividad, los acuerdos se establecen a partir de un *sentido de comunidad afectivamente significativa, la construcción de una*

identidad en términos de “nosotros”, y la importancia de los vínculos interpersonales en términos de reconocimiento y cooperación (Blanco 2009b, pág. 283) y en donde las relaciones, cabe aclarar, no son establecidas por contratos económicos.

1.2. Primeras investigaciones

Las primeras investigaciones sobre lo que posteriormente se definió como clima social se deben al trabajo de Kurt Lewin (Mikulic y Cassullo, 2015), quien estuvo interesado en investigar a grupos, específicamente a la dinámica de los grupos durante 1937 a 1940 (Delahanty Matuk, 1996). Para sus investigaciones consideró factores implicados en las dinámicas sociales como objetivos, necesidades, estímulos, relaciones y lo que él definió como atmósfera facilitativa u hostil, lo que contribuyó a definir de forma temprana el problema llamado vínculo micro-macro, que supone la existencia de una relación causal que va desde lo macro (organización y su entorno) a lo micro (el individuo); es decir, lo macro da estructura y condiciona lo micro (Fernández, 2004).

Posterior a los trabajos de Lewin, los estudios más relevantes sobre el tema fue el trabajo llevado a cabo por Moss de 1975 a 198, quien se acercó a una definición general de clima social realizando investigaciones en distintos ambientes con organizaciones sociales estables y estructuradas (hospitales, escuelas, centros terapéuticos, psiquiátricos y penitenciarios), y logró recoger datos que le permitieron observar los cambios en la conducta individual en respuesta a cambios en alguna dimensión del clima social del grupo al que se pertenece (Mikulic y Cassullo, 2015), lo que facilitó identificar las características generales del clima social.

Investigaciones más recientes, han encontrado que un clima positivo se relaciona a la inteligencia emocional que los miembros del grupo poseen para resolver conflictos sin recurrir a la violencia, en el lado contrario, un clima social tóxico generará ambientes donde la interacción será

poco asertiva, agresiva e incluso hostigadora, gracias a su descripción podemos observar de forma comparativa las diferencias (Aron y Milicic, 2004) (ver tabla 1):

Tabla 1.

Características del clima social

| Clima social positivo | Clima social tóxico |
|--|---|
| Percepción de un clima de justicia. | Percepción de injusticia. |
| Reconocimiento. | Ausencia de reconocimiento y/o descalificación. |
| Predominio de la valoración positiva. | Predominio de la crítica. |
| Tolerancia a los errores. | Sobre focalización en los errores. |
| Sensación de ser alguien valioso. | Sensación de ser invisible. |
| Sentido de pertenencia. | Sensación de marginalidad, de no pertenencia. |
| Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión. | Desconocimiento y arbitrariedad en las normas, y desconocimiento de las consecuencias de su transgresión. |
| Flexibilidad de las normas. | Rigidez de las normas. |
| Sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias. | No sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias. |
| Acceso y disponibilidad de la información relevante. | Falta de transparencia en los sistemas de información. |
| Favorece el crecimiento personal. | Interfiere con el crecimiento personal. |
| Favorece la creatividad. | Pone obstáculos a la creatividad. |
| Permite el abordaje constructivo de los conflictos. | No aborda los conflictos, o lo hace autoritariamente. |

Nota: Elaboración propia a partir de las características de un clima social positivo y tóxico de Aron y Milicic, 2004

Tomando como base la investigación de Moos (1974), se elaboraron las escalas de clima social en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford, dichas investigaciones se realizaron en diez ambientes sociales distintos:

1. Situaciones de tratamiento: Comunitario y Psiquiátrico.
2. Instituciones: Correccionales de adultos y adolescentes, Compañías militares y Residencias de ancianos
3. Contextos educativos: Colegios universitarios, Escuelas.
4. Ambientes comunitarios: Familia, Trabajo, Grupos sociales y terapéuticos.

Los resultados de estas investigaciones representaron cuatro contextos grupales y se encontraron dimensiones consideradas básicas y coincidentes en cualquier ambiente social las cuales podemos ver descritas en la siguiente tabla (ver tabla 2).

Tabla 2.

Dimensiones del clima social (Moos, 1974)

| | |
|------------------------------------|---|
| Dimensión relacional. | Expresa la intensidad y naturaleza de las relaciones interpersonales que se dan en el lugar, la medida en que las personas están involucradas en el entorno y se apoyan y se ayudan entre sí. |
| Dimensión del desarrollo personal. | Apoyo y promoción que determinado grupo presta a mediadores de crecimiento positivo, direcciones básicas a lo largo de las cuales el crecimiento personal y la mejora personal tienden a ocurrir. |
| Dimensión Mantenimiento y cambio. | Características de la organización, el orden, el control o la innovación, la medida en que el entorno es ordenado, tiene expectativas claras, mantiene el control y responde al cambio. |

Nota: Elaboración propia a partir de las dimensiones de clima social descritas por Moss en 1974

De forma general, Moos (1974) obtiene una definición del clima social, mencionando que es la personalidad del ambiente basada en las percepciones de los habitantes de un determinado ambiente y es integrado por distintas dimensiones relacionales (Mikulic y Cassullo, 2015).

Otros autores han optado por una definición que considera una estructura organizada, es decir, en el clima social no sólo influyen las interacciones grupales sino también el estilo de liderazgo (Valoras, 2008). Desde esta perspectiva, se describen distintas características del clima social positivo, que no difieren por las presentadas por Aron y Milicic (1991) pero que tiene un punto importante para el objetivo de este trabajo: El clima social tiene un fuerte impacto en el comportamiento de los miembros del grupo ya que se tendrá mejor disposición a participar de forma activa y eficiente cuando éste es positivo, un clima positivo también influye en el sentido de pertenencia y adherencia a la institución de la que forma parte el grupo.

En este primer capítulo, ha sido importante abordar los antecedentes conceptuales sobre el clima social, de forma teórica se revisaron las aportaciones de Lewin y Lippit en la investigación de las dinámicas de grupos sociales y conceptualmente se consideró importante el trabajo de Moss quien no sólo ofreció una primera definición sino que describió las características de un clima social positivo y además, sus investigaciones proporcionaron la base para la construcción de los primeros instrumentos estandarizados que recogen datos sobre climas sociales en distintos ambientes. Un aspecto importante en este apartado, fue diferenciar entre clima social y clima organizacional ya que este último, está relacionado con una estructura jerárquica en ambientes laborales. Lo revisado hasta ahora, proporciona lo teóricamente básico para continuar con la definición de un clima social en ambientes educativos o escolares.

Capítulo 2. Clima social escolar

2.1 Definición del clima social escolar

Un entorno es, en su definición básica, un conjunto de factores (sociales, culturales, morales, económicos, profesionales, etc.), que rodean un objeto, persona, comunidad o incluso época y que influyen en el desarrollo, actividad o estado de eso que rodean (Oxford Language, 2020). Tenemos así que existen distintos entornos sociales y en cada uno de ellos hay, además, una dinámica social interna, así los grupos sociales interaccionan de forma constante y permanente durante cierto periodo temporal con todo lo que ese entorno les proporciona.

Las instituciones educativas representan uno de estos entornos con características y condiciones propias y bien definidas, después la revisión documental se ha encontrado que la forma de describir al ambiente social percibido en instituciones educativas es *clima escolar* y de forma más específica, *clima social escolar*. En la literatura sobre el tema, existen definiciones que se construyeron a partir de los actores, de los subsistemas o de los aspectos que los autores observan como estructurales, el clima social escolar también ha sido mencionado por las políticas públicas de forma indistinta como *clima institucional*, *clima social escolar*, *clima de aula*, *clima de convivencia*, etc., lo que dificulta el abordaje del problema desde una delimitación conceptual general (Valoras, 2008).

No hay aún una definición general que integre lo que los distintos autores han mencionado al respecto del clima social escolar, sin embargo, Cuenca (2015) realizó una revisión conceptual y teórica e integró diversas definiciones de forma cronológica (Ver Tabla 3):

Tabla 3.*Definiciones de Clima Social Escolar (Cuenca, 2015)*

| Año | Autor | Definición |
|------|-------------------|---|
| 1993 | Cere | Características psicosociales de un centro educativo, determinadas por factores estructurales, personales y funcionales que confieren un estilo determinado al centro donde cada integrante del grupo le da un significado particular a dichas características. |
| 1993 | Arón y Milicic | Conjunto de percepciones que los miembros del centro escolar tienen sobre el ambiente donde realizan sus actividades y estarían basadas en la experiencia individual. |
| 2006 | Cornejo y Redondo | Percepción de los sujetos sobre la interacción interpersonal que se da en el centro educativo, estos autores también mencionan que esta conjunto de percepciones puede observarse desde la institución escolar, desde el aula o desde ambas. |
| 2008 | Valoras | <i>La satisfacción de los actores de la comunidad escolar , que sucede como resultado de la gestión que se realiza de la convivencia en pro del aprendizaje y el buen trato de todos (Cuenca, 2015, pág. 13).</i> |

Nota: Elaboración propia a partir de la revisión teórica realizada por Cuenca en 2015

Podemos observar que todas las conceptualizaciones revisadas por Cuenca (2015) coinciden en que el clima social escolar está definido por la percepción que cada integrante tiene del ambiente donde todos interactúan, Cuenca (2015) menciona que el ambiente de un contexto escolar no depende sólo de la institución educativa, sino de todos sus integrantes como son los padres de familia, estudiantes, docentes y personal administrativo.

Una definición importante para el desarrollo de este trabajo, es la que incluye una visión ecológica del fenómeno, esta es la que ofrece Adelman y Taylor (2005) al mencionar que el clima

del aula es referido en ocasiones como el entorno de aprendizaje y que se define por varios elementos como la atmósfera, el ambiente, la ecología y el entorno. Su importancia estriba en que puede llegar a ser un medio positivo o un obstáculo para el aprendizaje, algo que coincide con lo mencionado por Lewin en cuanto a lo facilitativa u hostil que puede ser un atmósfera social para un individuo, estos mismos autores (Adelman y Taylor, 2005) afirman que la escuela es el reflejo de la influencia de la cultura de una escuela que subyace a una serie de valores, sistemas de creencias, normas, ideologías, rituales y tradiciones institucionalizados, sin embargo, ese clima y dinámica del aula está moldeado por el contexto político, social, cultural y económico que envuelve a la escuela. Esta definición nos ofrece una visión de los procesos educativos como una responsabilidad compartida donde participan todos los protagonistas de una comunidad escolar.

Para Adelman y Taylor (2005), los conceptos estructurales que son necesarios de observar para comprender el clima del aula son la organización del sistema social, las actitudes sociales, la moral del personal y del estudiante. El poder, control, orientación, apoyo y estructuras de evaluación resultan también importante para entender el clima social escolar de cualquier plantel, lo mismo que el currículo, las instrucciones prácticas y las expectativas comunicadas, ya que dan certidumbre a los integrantes del grupo. Estos autores mencionan también otros conceptos estructurales como la eficacia, las demandas de responsabilidad, la cohesión, la competencia, el ajuste entre las variables clave del alumno y el aula, el orden, la seguridad y por supuesto, el mantenimiento, crecimiento y cambio del ambiente. Tenemos entonces, una definición con carácter multifactorial que puede ser abordada desde un enfoque ecológico.

Finalmente, Aron y Milicic (1999) consideran que el clima social escolar depende de varios factores que se pueden clasificar en tres grandes estructuras: el desarrollo socioemocional de los estudiantes, el nivel de desarrollo personal de los docentes y la percepción que estudiantes y docentes construyan a partir de sus necesidades socioemocionales e interacción social y la forma

en que son satisfechas o llevadas a cabo. Lo que nos lleva a observar que los actores centrales en la construcción de un clima social escolar son docentes y estudiantes.

En síntesis, podemos concluir que el clima social escolar son las características psicosociales percibidas por los miembros de una comunidad escolar, estas percepciones pueden estar influenciadas por el entorno político, social, cultural y económico donde se encuentra inserta dicha comunidad escolar.

2.2. Dimensiones del clima social escolar

Como se ha revisado, aún no se tiene una definición general del concepto clima escolar, pero todas las ofrecidas hacen referencia a las *creencias, valores y actitudes compartidas que reflejan la calidad y el carácter de la vida en las escuelas* (Olsen, J., Preston, A., Algozzine, B., Algozzine, K. y Cusumano, D., 2018).

Para explicar el clima social escolar, es necesario observarlo en dimensiones que puedan dar cuenta de las distintas interacciones que se dan dentro del contexto escolar, ya se han hecho distintas clasificaciones al respecto, algunas con un enfoque más centrado en el aula y el rendimiento escolar y otros han incluido aspectos socioemocionales y de infraestructura del ambiente. López, Bilbao, Ascorra, Moya, y Morales (2014) han realizado una compilación de lo que algunos autores consideraron dimensiones importantes en el análisis del clima social escolar, la primera que mencionan es la de Marjoribanks en 1980 y que después fue retomada por Cornejo y Redondo en 2001, en esta clasificación se consideran las normas justas, apoyo de profesores, pertenencia y conexión, orientación al aprendizaje e innovación. El Departamento de Educación de California considera sustanciales las normas justas, el apoyo de profesores, pertenencia y conexión, seguridad y acoso por género o sexo para explicar el clima social escolar. Furlong y colaboradores determinaron en 2005 que las dimensiones importantes del clima social escolar son,

nuevamente, las normas justas, el apoyo de profesores y la seguridad, además de las estrategias de estudio/aprendizaje, trato justo y el reconocimiento para el alumno. Benbenishty y Astor consideraron, en el año 2005, que las normas justas, el apoyo de profesores, la participación y la seguridad eran suficientes para entender el clima social escolar. Trianes dio prioridad únicamente al apoyo de profesores y al sentido de pertenencia y conexión. En México, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), determinó en el año 2018 que el apoyo a profesores, la satisfacción y el cumplimiento de expectativas eran suficientes para explicar el clima social escolar y ese mismo año, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) amplió el alcance de las dimensiones del clima social escolar al determinar que el apoyo de profesores, la pertenencia y conexión, la orientación al aprendizaje, las prácticas educativas en el hogar, las características socioeconómicas, la capacitación docente y los recursos en el aula, eran necesarios para identificar las interacciones en el ambiente educativo necesarias para observar al clima social escolar.

A partir de la recopilación que realizó López y colaboradores (2014), podemos observar que las dimensiones que siempre son consideradas en la comprensión del clima social escolar pueden ser incluidas en las dimensiones generales que ofreció Moos en los años setentas. Tenemos así que las normas justas, el apoyo del profesor, la pertenencia y conexión y la seguridad son las dimensiones que coinciden en todas las propuestas de acercamiento al clima social escolar y pueden ser integradas en las dimensiones relacional, del desarrollo personal y de mantenimiento y cambio, que fueron las dimensiones básicas propuestas por Moos en 1974 y que identificó en todos los ambientes sociales observados en sus investigaciones.

Es importante considerar, para el estudio del clima social escolar, que puede no ser homogéneo para toda la institución educativa, ya que existen lo que Aron y Milicic (2012) definen como microclimas que pueden ser percibidos como más positivos que otros más grandes,

considerando entonces que cada aula puede generar un microclima integrado en uno mayor que es el de la institución educativa. Un clima social escolar positivo permitirá el desarrollo personal de todos los integrantes del grupo permitiendo mejorar en lo académico, lo social y lo personal, también ofrece una percepción de respeto y confianza entre todos los integrantes, se percibe cohesión grupal y la oportunidad de participar en las decisiones aportando ideas, existe también la percepción del cuidado del otro, del reconocimiento y valor al esfuerzo y además, el ambiente físico se percibe un espacio apropiado y seguro (Valoras UC, 2008).

Este acercamiento, de lo general a lo particular en la conceptualización del clima social escolar, ha sido documentado con base en los trabajos de Cuenca y en una revisión comparativa entre las distintas aproximaciones que se han logrado para observar al constructo de nuestro interés de forma segmentada al describir las distintas dimensiones que lo conforman. A pesar de que casi todos los autores lo describen con una visión unidimensional al concebirlo suspendido de toda relación ecológica, Adelman y Taylor (2015) logran entender al clima social escolar como una construcción multifactorial donde interactúan distintos elementos inherentes al sujeto y a la comunidad (micro y macro) en la cual se desarrolla.

Como ya se mencionó, en la percepción del clima social escolar influyen las interacciones y características personales, la comunidad en donde se encuentra la institución escolar, la experiencia individual, la interacción interpersonal de los miembros, los valores, sistemas de creencias, tradiciones institucionales, el contexto político, social, cultural y hasta religioso que envuelve a la institución escolar, etc., motivo por el cual es necesario un enfoque ecológico para una nueva mirada.

Capítulo 3. Importancia del clima social en el aula

Según la OECD (2005), un clima social escolar positivo tiene mayor impacto en el rendimiento académico que otro tipo de factores como son los recursos materiales o personales, diversos estudios publicados por la UNESCO (2013) dan cuenta de lo relevante que es el clima escolar para promover los aprendizajes, sin importar el contexto del que se trate. Resulta importante el monitoreo del clima social del aula porque también es un aspecto modelador de habilidades socioemocionales, en el informe “La Educación Obligatoria en México” del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNE), se menciona que lo que da sentido a un sistema nacional de educación *es propiciar el aprendizaje de sus estudiantes, no sólo el dominio de conceptos y procedimientos, sino también aprendizajes de tipo social, emocional, cívico y artístico, entre otros.* (Sánchez, Paredes y colaboradores, 2017; pág. 57).

Más allá de los contenidos escolares y el desempeño académico, se encuentra la función moldeadora y modeladora que las instituciones educativas desempeñan en cualquier sociedad, Salas, Scholten y Rey-Anacona (2015) mencionan que nuestros comportamientos y percepciones son modificados y moldeados históricamente, sostienen que la psicogénesis y la sociogénesis se complementan en la modificación y moldeado de dichos comportamientos, reforzándolos mutuamente. Resulta importante el moldeamiento de comportamientos que respondan a los estándares de lo que una comunidad considera socialmente aceptable y en este tema los espacios educativos extrafamiliares se han ido incrementando, dando a las instituciones escolares un lugar muy importante, en donde las sociedades modernas, han decidido que todo niño o adolescente permanezca, al menos, ocho horas al día durante varios años.

Existen distintas dimensiones en las que el clima social escolar impacta, desde el espacio que significa el aula con las diadas entre docente/alumno y alumno/alumno hasta la institución completa, donde la interacción social se vuelve más compleja con otros docentes, con padres de

familia, personal administrativo, directivos y alumnos de todo el plantel. Estas dimensiones, son incluso evaluadas a través de indicadores que se incluyen en los programas educativos, como el rendimiento escolar y actualmente, las habilidades socioemocionales.

3.1. Rendimiento escolar

Uno de los indicadores que muestra el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje en un sujeto, cualquiera que sea su nivel educativo, es el rendimiento escolar. El rendimiento escolar no es un concepto simple, su complejidad obedece a distintas conceptualizaciones halladas en la literatura que lo define como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento académico, siempre concebido como resultado individual. Paiva y Saavedra (2014) proponen que si se pretende conceptualizar al rendimiento escolar a partir de su evaluación, se debe incluir el contexto educativo y no sólo el desempeño individual del sujeto ya que es imprescindible considerar la influencia del ambiente (pares, aula, docente, etc.).

El aprendizaje escolar se da en un escenario y contexto específicos, la importancia de las significaciones que se dan dentro de estos ambientes de interacción construyen parte de nuestra historia personal, como mencionan Aron, Milicic y Armijo (2012), *la red social escolar marca un importante hito en las historias personales de cada uno de nosotros, hace parte de la memoria social y por lo tanto constituye una trama fundamental de las narrativas que cada uno construye acerca de sí mismo* (pág. 804). A decir de estos autores, el clima social genera distintos comportamientos que promueven o bloquean conductas, también construyen percepciones acerca de sí mismos, aspectos que inevitablemente impactarán en los procesos de aprendizaje.

Se han realizado varias exploraciones sobre el impacto que puede tener el clima social escolar en el rendimiento escolar de los estudiantes, en Colombia por ejemplo, Giraldo (2000) aplicó un cuestionario a 147 adolescentes de nivel medio superior para conocer la percepción que

tenían sobre el medio ambiente escolar, dicho cuestionario integraba datos sociodemográficos, percepción de la escuela y apoyo de la familia en el aprendizaje, es decir; se consideró importante no sólo el ambiente escolar, sino también el ambiente el familiar en el aprendizaje del estudiantado. Se encontró significancia estadística entre rendimiento escolar y aspectos como instrucciones claras del profesor y buenas relaciones interpersonales entre estudiantes ya que se establecen vínculos que facilitan compartir experiencias, la socialización y el crecimiento personal.

En otro estudio realizado en Perú (Gálvez, Álvarez y Bernabé, 2018), se aplicaron dos Escalas de Clima Social a 116 estudiantes de quinto año de secundaria, lo equivalente a adolescentes de 17 años. Las escalas elegidas evaluaban clima social escolar y clima social familiar, y para indicadores de rendimiento escolar se usó la calificación obtenida en el año escolar, los resultados concluyeron que existía una relación significativa entre el clima social escolar y el rendimiento escolar en esa muestra y no era tan relevante el clima social familiar, sin embargo, fueron sugeridas estrategias para mejorar el clima social familiar ya que el 27.6% lo percibió como muy inadecuado, lo que significa que el clima social del aula puede contrarrestar los efectos negativos de un clima social negativo del núcleo familiar en el rendimiento escolar.

Podríamos mencionar también los aspectos que están relacionados directamente al desempeño escolar y que son características propias del estudiante, estos aspectos son la autoeficacia o la autorregulación, Barrios y Frías (2016) realizaron un estudio a 250 estudiantes regulares de nivel medio superior en México buscando las variables que influyen en el rendimiento escolar. Se aplicaron instrumentos para evaluar autorregulación, autoeficacia, autodeterminación y aspectos del contexto escolar y familiar. El análisis de los resultados estadísticos proporcionaron dos factores: Desarrollo positivo del joven y Recurso Institucional Familiar. Se concluyó que el contexto escolar influye en el ambiente familiar, que el ambiente familiar influye en el desarrollo

positivo del estudiante y que el desarrollo positivo del estudiante se traduce en un mejor rendimiento escolar.

Las aproximaciones a la relación que existe entre el clima social escolar y el rendimiento escolar han ido en aumento durante la última década, diversos estudios han optado por observar el otro lado de la moneda, por ejemplo, Bravo-Sanzana (2016) menciona síntomas depresivos, violencia escolar, acoso escolar, problemas de salud física/mental y ansiedad como consecuencias de un clima social escolar negativo, aspectos que en nada benefician al rendimiento escolar.

Observar el rendimiento escolar, se traduce en conocer la eficacia en el nivel educativo, como menciona Fuentes Gutiérrez (2019) es un medidor de las capacidades cognitivas, conceptuales, aptitudinales y procedimentales. El ambiente escolar resulta ser el espacio donde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos académicos, pero también de habilidades socioemocionales, tal es la importancia de procurar un buen clima social; sin embargo, existen otros factores involucrados en el desarrollo personal del estudiante que alcanzan esferas más alejadas del aula, de la institución y de la familia.

3.2. La cultura escolar y su relación con el clima social escolar

Un concepto que está vinculado al de *clima social escolar* es el de cultura escolar, este término intenta describir características que son necesarias para entender el funcionamiento escolar. Los planteles educativos tienen su propia organización social, tradiciones, normas y costumbres que convergen en un propio código moral y el clima social forma parte de esta cultura escolar (Elías, 2015).

La literatura sobre cultura escolar, nos muestra que existen distintas definiciones, Elías (2015) rescata las más mencionadas (ver Tabla 4):

Tabla 4.*Definiciones de Cultural Escolar (Elías, 2015).*

| Año | Autor | Definición |
|------|------------------|--|
| 1966 | Bower | Código informal que establece “cómo hacemos las cosas aquí”. |
| 1968 | Tagiuri y Litwin | Sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y significados dentro del sistema social caracterizado por un patrón de relaciones de personas y grupos dentro de ese sistema. |
| 1976 | Argyris y Schön | Conjunto de interpretaciones o ‘teorías en uso’ compartidas por los miembros de una organización que determina la manera en la cual un individuo responde a situaciones habituales y da cuenta de los patrones de comportamiento dentro de una organización. |
| 1982 | Deal y Kennedy | Creencias y valores compartidos que mantienen una comunidad unida. |
| 1985 | Schein | Manifestación de un patrón de supuestos básicos, inventados, descubiertos o desarrollados por un grupo en tanto aprende a enfrentar problemas y que ha funcionado lo suficientemente bien como para que se lo considere válido y se lo trasmita a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir. |
| 1985 | Schein | Conjunto de directivas no escritas que informan a los miembros acerca de cómo actuar en ciertas situaciones. |
| 1996 | Hargreaves | Cristal a través del cual los participantes se ven a sí mismos y el mundo. |
| 2009 | Deal y Peterson | Reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que gente actúa, cómo se visten, de qué hablan, si buscan o no ayuda en sus colegas y cómo se sienten los docentes acerca de su trabajo y de sus estudiantes. |

De forma general, el concepto alude al conjunto de patrones que son transmitidos a manera de mapa para guiar comportamientos dentro de una comunidad escolar. Según afirma Elías (2015), la cultura escolar también tiene características estáticas y dinámicas, las primeras crean un carácter único en el sistema social, lo que promueve el sentido de pertenencia y el compromiso para

participar en la socialización de los miembros nuevos *introduciéndolos en una particular perspectiva de la realidad* (pág. 288). Las características dinámicas, por otro lado, permiten la interacción de nuevas perspectivas aportadas por los miembros de la misma comunidad, es decir, la cultura escolar es susceptible al cambio y a la evolución.

Si las instituciones educativas mantienen en sus espacios a niños y adolescentes varias horas al día a lo largo de muchos años, se debe considerar la calidad de vida en esos espacios dado que es un concepto que actualmente es muy relevante, la calidad de vida obedece al grado de bienestar social dentro de un marco de respeto a las necesidades y derechos individuales y grupales, ese reconocimiento de bienestar es un aspecto importante en la promoción de la salud (Ossa, C., Quintana, I. y Mendoza, R., 2015). En ocasiones, puede relacionarse el concepto de calidad de vida escolar al de calidad educativa ya que la primera, es la base para construir una escuela que promueva el desarrollo de estudiantes, docentes y personal administrativo, generando climas positivos de convivencia y de esta forma contar con entornos propicios para el aprendizaje, el desarrollo saludable, el respeto a la diversidad y sobre todo, la articulación de la comunidad escolar para alcanzar los objetivos de las políticas públicas (Ossa, C., Quintana, I. y Mendoza, R., 2015).

Para entender la forma en que la cultura escolar se relaciona con el clima social escolar, es necesario mencionar que este concepto fue retomado en el ambiente educativo como una herramienta de orientación para crear ambientes positivos para el aprendizaje, teniendo como eje los valores considerados importantes para ser transmitidos a los estudiantes (Gálvez Fernández, 2006). La cultura escolar se concibe entonces como el conjunto de interacciones sociales permeadas por los valores de la institución educativa y las expectativas de los miembros de la comunidad escolar, incluidos padres de familia y la comunidad de la cual forma parte la institución educativa.

Para entender cómo es que la cultura permea en el estudiante a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula, será necesario conocer los elementos que conforman la cultura escolar, y que han sido recopilados por Gálvez Fernández (2006) (ver Tabla 5):

Tabla 5.

Elementos de la cultura popular (Gálvez Fernández, 2006).

| | |
|--|---|
| <i>Normas</i> | Pueden ser escritas o verbales. Regulan y modulan la vida comunitaria. |
| <i>Ritos</i> | Reglas comunitarias sobre las ceremonias. Refuerzan sentido de pertenencia y encauzan cultura organizacional. |
| <i>Lenguaje y comunicación</i> | Propio de la comunidad a través de claves, señas, códigos y términos. Generalmente usado por los estudiantes para diferenciar su tipo de comunicación con la de los adultos. |
| | <i>Interacciones.</i> Intercambio verbal o no verbal que se traduce en esquemas de aceptación, rechazo, apoyo, indiferencia o regaño. Determinante en el acercamiento efectivo del estudiante al entorno y actividad escolar. |
| | <i>Sucesos de aula.</i> Actividades programadas en el aula que pueden llevarse a cabo dentro o fuera del plantel escolar (talleres, conferencias, convenciones, etc.) que motivan al estudio. |
| <i>Supuestos básicos o imaginarios</i> | Cimientos de la cultura escolar. Ideas implícitas, creencias subyacentes sobre las personas y la organización. Generalmente se mantienen en el currículo oculto |
| <i>Valores</i> | Sistema axiológico que modula o guía acciones. |

Es importante considerar el rol docente en la interacción de estos elementos ya que, como menciona Ramírez (2015), los procesos pedagógicos serán efectivos cuando integren las relaciones en el aula, la socialización del conocimiento y la intersubjetividad para obtener aprendizajes integrales. A partir de eso, el estudiante podrá construir una identidad personal y la culturización

institucional como modelado de lo que se considera, desde la cultura escolar, la conducta socialmente aceptada en contextos macrosociales.

Lo relevante de identificar los componentes de la cultura escolar es que ésta, al igual que el clima social escolar forman parte de la institución educativa, sólo que la primera se encuentra relacionada a los valores, creencias y principios institucionales mientras que lo segundo, se refiere a la forma en que los estudiantes perciben esa cultura. Observar el clima social escolar puede dar información sobre aspectos susceptibles de cambio en la organización escolar, con el objetivo de mejorar el contexto en el cual se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.3. El rol docente en el clima social del aula

El rol del docente, en la construcción de la cultura escolar es fundamental partiendo de los recursos que aporta como sujeto y de la interacción que tiene con otros sujetos, “ (...) *se reconoce el derecho del profesor a ocupar un puesto activo no centralizador en el hecho educativo, de manera que no se concibe la educación sin el educador y el educando, porque ella es, en todos los casos, una relación, una actividad fundamentalmente social y creadora de vínculos*” (Balbuena y Villanueva, 2008) (pág. 22).

Existen varios elementos que permean la práctica docente en el aula, así encontramos que el docente al frente del grupo es un ser humano formado bajo teorías, técnicas y modelos que se replicarán en el ejercicio profesional. El aula resulta ser el lugar donde, según Díaz-Barriga y Hernández (2002), convergen la trayectoria del docente, el contexto educativo donde se desenvuelve, el proyecto curricular en donde se ubique, las opciones pedagógicas que él mismo conozca o se le pidan y las condiciones en las que se encuentre en la institución escolar, por este cúmulo de variables que inciden en la práctica profesional del docente es necesario que un proceso personal de reflexión crítica se mantenga en constante ejercicio dentro y fuera de la institución

escolar. Por otro lado, Barba y Zorrilla (2009) afirman que actualmente, la escuela ha ido posicionándose no sólo como un lugar de decisiones y gestiones pedagógicas, sino que está retomando su lugar como un espacio de formación humana donde un actor puede influenciar en los otros actores, desde esta visión el papel del docente resulta ser también mediador en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) afirman que la función docente se debe centrar en una mediación en el encuentro del estudiante con el conocimiento y que ese perfil mediador se construye no sólo a través de la formación profesional, también es importante la reflexión sobre la práctica y la experiencia ya que, su función mediadora se ve influenciada por su propia trayectoria de vida. Si la función docente es organizar y mediar el encuentro del estudiante con el conocimiento a través del propio conocimiento y significados del mismo docente ¿Qué aspectos son necesarios para la reflexión? Un aspecto fundamental en la reflexión crítica es el diálogo, y este requiere de una atención consciente por parte del docente (Brockbank A. y McGill I., 2002), el diálogo no es otra cosa que el intercambio de información para lograr acuerdos o encontrar soluciones, por lo que resulta importante conocer el estado de clima del aula, entre otras cosas.

El lugar del docente frente al aula es central, Thoilliez (2019) menciona que los gestos cotidianos de un docente dentro de un contexto específico pueden ser decisivos y afectar el curso de ciertos acontecimientos ya que reconstruyen significados culturales y de las identidades individuales y colectivas dentro de una cotidianidad escolar. Sobre esta misma línea se encuentra Tejada y Lagonell (2008) al retomar el concepto de diada en un microsistema y subrayar la importancia de que el docente vea frente a sí a individuos más que a un grupo, que la actividad dentro del aula creará vínculos afectivos, que modelará el gradual y progresivo desarrollo del estudiante hacia actitudes de independencia, autonomía e innovación que lo lleven a establecer nuevas conexiones.

Además de lo mencionado, el docente es quien gestiona el aula, aspecto que junto a las interacciones docente-alumno, son predictores de aprendizaje en los estudiantes (Castañeda y Villalta, 2017), motiva a otros a superar sus limitaciones, (Nosei, 2004), influye en la autonomía, la motivación, el pensamiento crítico y el rendimiento académico (Trigueros y Navarro, 2019), y favorece la percepción de confianza al intervenir en prácticas violentas como el acoso (Valdés-Cuervo, Tánori-Quintana, Sotelo-Quiñonez y Ochoa-Arreola, 2018).

El rol docente no se limita únicamente a la enseñanza de contenidos porque su actividad no sólo influye el aprendizaje del estudiante, como menciona Rivera (2018), su función como modelador de dinámicas sociales es evidente. En México, la Reforma Integral de la Educación Básica del año 2011, establece que las escuelas no sólo serán centros de aprendizaje académico, sino que deberán estimular el desarrollo de valores y habilidades socioemocionales para dotar a los estudiantes de estrategias asertivas de afrontamiento social y para que aprendan a convivir e integrarse de forma equilibrada y sana a la sociedad (García-Cabrero, 2012).

3.4. Capital Social

Está claro el rol docente en la formación integral de un estudiante, docente y estudiantes conforman la díada de ese microsistema donde interactúan de forma constante, también queda claro el papel que desempeña la cultura escolar y todos sus componentes en el aprendizaje de saberes sociales, sin embargo, el enfoque ecológico también nos solicita información de los sistemas próximos como el núcleo familiar y la comunidad.

Sobre la influencia del ambiente familiar y social en el estudiante, diversas investigaciones han dado cuenta de los factores relacionados a la deserción escolar, uno de estos factores es el apoyo que significa para el estudiante el contexto familiar. Coleman (1998; citado por Espinoza,

González, Castillo y Neut, 2018) describió ese apoyo familiar en tres formas de capital que en su conjunto fue identificado como *capital cultural*:

1. *Capital financiero*. Dado por el nivel de bienestar o ingreso familiar. Provee a la familia de recursos físicos que pueden favorecer el logro educativo de los miembros estudiantes.
2. *Capital humano*. Nivel de educación de los padres. Favorece el ambiente cognitivo para el aprendizaje de los miembros.
3. *Capital social*. Relación entre los padres, los hijos y la escuela. Se mide en relación a la fuerza e intensidad de dichas relaciones.

El capital financiero y humano tienen un origen completamente ligado al núcleo más cercano del estudiante, generalmente en la familia mientras que el capital social, permea en otros sistemas del entorno del estudiante, incluida la institución educativa y la comunidad (Espinoza, González, Castillo y Neut, 2018).

En las últimas décadas, el concepto de capital social ha cobrado relevancia para explicar la calidad de un gobierno, este concepto se basa en las relaciones de confianza y colaboración que construyen los actores sociales en distintos ámbitos, que van desde la familia hasta la comunidad (Santizo Rodall, 2009). Desde una perspectiva utilitaria, se le dice capital porque es un recurso que genera bienestar, y social porque es un recurso colectivo. De forma concreta, el capital social es descrito como un ambiente de certidumbre, respeto, justicia, confianza y valores compartidos que impulsan la colaboración hacia el interior o exterior del grupo (Santizo Rodall, 2009).

Los aprendizajes sociales se dan en grupo, generalmente en las primeras etapas de desarrollo y a través de las instituciones en las que el sujeto está inserto, la acción educativa ya no es exclusiva de las instituciones destinadas a ello como la escuela o la familia, se ha extendido a otros actores que emergen de las nuevas tecnologías donde incluso la televisión y la radio participan

de forma directa o indirecta en un escenario educativo ampliado, ante este panorama se vuelve necesario que se redefina el papel de las instituciones educativas hacia acciones que promuevan la colaboración con la familia y la inserción a la comunidad (Bolívar, 2006), poner como objetivo la construcción de capital social en los planteles educativos debiera traducirse en mejores climas escolares y por tanto, ambientes fértiles para el aprendizaje, sin olvidar el aporte que significaría para el desarrollo integral de los estudiantes y por consiguiente, de la comunidad.

Un trabajo importante para conocer la función del capital social en el ámbito educativo, es la revisión teórica realizada por Dika y Singh (2002) donde describe diversos estudios realizados para explicar la exclusión, la discriminación o el logro académico relacionados al capital social. Algo significativo en su trabajo es la mención al discurso pedagógico como un instrumento de reproducción de clases (Bernstein, 2000; citado en Dika y Singh, 2002), aspecto que nos recuerda que el lenguaje usado por el docente en el aula, es clave en la construcción de capital social y de la cultura escolar.

Un clima social positivo depende, como ya hemos descrito, de la percepción de seguridad, de confianza, de apoyo, de libertad, de sentido de pertenencia, de valoración positiva, de reconocimiento al logro, de la existencia de justicia y de la disponibilidad de los distintos recursos de apoyo para lograr objetivos; se infiere entonces que a medida de que exista mayor capital social, se percibirá ese ambiente de certidumbre, respeto y justicia que las relaciones con los otros construyen, motivando a la acción colaborativa y la solidaridad. La generación de capital social en el aula no sólo beneficia al estudiante, al grupo o al plantel escolar, debiera concebirse como una oportunidad de reconstruir el tejido social y mejorar los ambientes escolares propiciando climas más positivos para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.5. Estratificación social en el aula

Una característica del capital social que no hay que perder de vista, como menciona Huerta Wong (2017), es que como cualquier tipo de capital, quien tienen más es proclive a acumular más, esta situación puede generar estratificación relacionada al nivel socioeconómico, al género, raza, religión o movilidad social. Entendamos el concepto de estratificación como una *distribución desigual de la gente a partir de las categorías sociales caracterizadas por accesos diferenciados a recursos escasos* (Massey, 2007; citado en Huerta Wong, 2017, pág. 101); es decir, no se trata de una distribución desigual vertical que correspondería a un organigrama jerárquico sino horizontal, más relacionado a diferencias en oportunidades.

Pensemos en un aula escolar, es común encontrar diferencias que pueden etiquetar, a partir de características sociales a los participativos, los apáticos, los populares, los solitarios, etc., en este punto podremos preguntar, si en un espacio tan diverso como lo es un aula escolar, ¿Puede el color de piel, el nivel socioeconómico, el género o la orientación sexual, por mencionar algunos ejemplos, acrecentar o disminuir el capital social de un individuo representado por la confianza que pueda inspirar en los otros, incluido el docente? ¿La confianza que depositan los estudiantes entre sus pares influye en la motivación para generar capital social dentro o fuera del aula?

De no existir nada que lo impida, la estratificación social encontrada en una comunidad se replica en las aulas, la distribución de la percepción del clima escolar tiende a seguir, aunque no de manera perfecta, un patrón de desigualdad socioeconómica (Blanco, 2009), aspecto que resulta trascendental cuando se ha observado que el desempeño educativo se ve afectado por el nivel socioeconómico del estudiante, sobre todo cuando éste difiere por mucho con el promedio del resto (Tapia y Valenti, 2016). ¿Por qué resulta necesario intervenir en la estratificación social en el aula?

En un estudio realizado en 2004 (Blanco, 2009), se investigaron los factores relacionados al aprendizaje, los hallazgos muestran que, incluso más que el clima social escolar, son los factores

vinculados a la posición social dentro del grupo la que influye notablemente en el logro académico, sobre todo, el vínculo creado entre docente y estudiante el cual puede verse afectado por la percepción que tenga el docente del estudiante. También menciona que cuanto mayor es el nivel socioeconómico de la escuela, más probable es que los alumnos encuentren un clima armonioso, confiable y académicamente orientado, siendo más importante el clima del aula que el de la escuela.

La estratificación social es vivida de forma distinta en cada estudiante, la participación del docente en el aula es necesaria para la reconstrucción de significados y la generación de capital social y un clima social positivo al interior del aula. Como menciona Thoilliez (2009), cuando el docente atiende o responde una pregunta, está acudiendo a un llamado que confirma la existencia de quien lo llama, le da una posición dentro del grupo al mirarlo. Un buen conocimiento, manejo y entendimiento de la estratificación dentro del aula, permitirá nuevas experiencias a los estudiantes para sobreponerse a un contexto social desfavorable, creando confianza en los otros y vinculaciones que lo impulsen a la participación colectiva y a buscar conexiones en grupos más grandes.

Lo revisado en este capítulo nos muestra los distintos factores relacionados a la construcción de climas sociales dentro de un aula, es importante por lo tanto, la debida evaluación de estos considerando al clima social como una entidad multifactorial relacionada al rendimiento académico, a la cultura escolar, el capital social, la estratificación social y sobre todo, el rol docente en la intervención de todas estas variables. La generación de climas sociales positivos en las instituciones educativas, específicamente en las aulas, es de suma importancia para propiciar ambientes facilitativos y no obstaculizantes, como los nombra Lewin, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y al referirnos a estos procesos no sólo estamos señalando los contenidos académicos, sino aprendizajes socioemocionales que contribuyan al bienestar individual y colectivo.

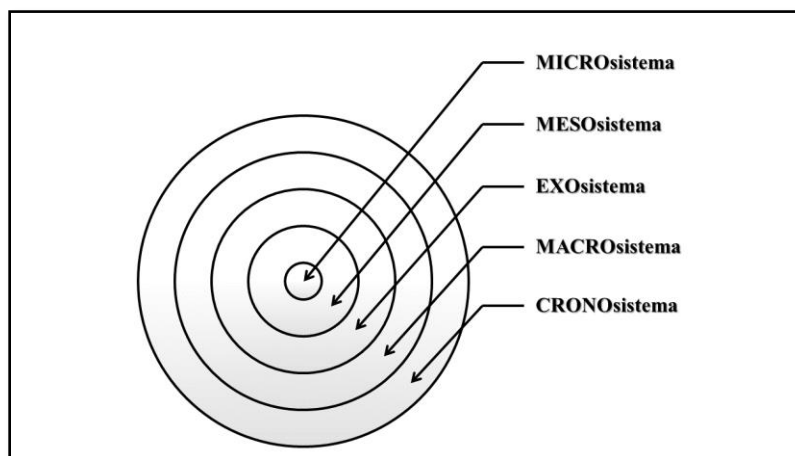
Capítulo 4. El enfoque ecológico

4.1. Urie Bronfenbrenner y su modelo ecológico

En 1987, Bronfenbrenner postuló que los ambientes sociales influyen directamente sobre la conducta humana, como Lewin, consideraba que la conducta surge en función del intercambio del sujeto con el ambiente y además, consideró importante el ambiente que rodea al sujeto desde una perspectiva ecológica. Esta perspectiva, nos lleva a la concepción del desarrollo humano como una constante y progresiva acomodación entre el sujeto y los entornos inmediatos en los que interacciona, además de la influencia que las relaciones que se establecen en esos entornos y que a su vez incluyen a otros (Rodríguez, 2018). Para Kail y Cavanaugh (2011), el desarrollo humano no puede separarse de los ambientes en el que se desarrolla el sujeto debido a que todos los aspectos inherentes al desarrollo están interconectados entre sí, por lo que no pueden comprenderse de forma aislada e independiente, sino como un conjunto de relaciones entre el sujeto, los sistemas donde interactúa y las vinculaciones que se llevan a cabo en cada uno de ellos. Desde el modelo ecológico de Urie Bronfenbrenner, el desarrollo humano también está influenciado por el contexto histórico y cultural.

Figura 1.

Modelo ecológico de Uri Bronfenbrenner. Elaboración propia.



Para Bronfenbrenner, el desarrollo humano no era más que la adaptación de un sujeto mediada por la percepción, interpretación y experiencia del ambiente en donde se desarrolla, y ese ambiente fue definido como un conjunto de sistemas que se contienen unos a otros, como capas de cebolla en donde el centro es el lugar desde donde el sujeto construye su percepción (Gifre Monreal y Guitart, 2013). Estos sistemas interactúan constantemente entre sí y de forma directa o indirecta afectarán la vida del sujeto (ver figura 1)

Desde el *Microsistema* se ejecutan roles e interacciones interpersonales, aquí existen patrones de actividad claramente establecidos, es el entorno que envuelve directamente al sujeto. Después se encuentra el *Mesosistema* que es el primer sistema que interacciona con el más inmediato al sujeto, existe una aquí una interacción bilateral en donde el sujeto aún participa activamente. Después está el *Exosistema*, definido por Bronfenbrenner como un entorno que no incluye al sujeto como participante activo pero que sí lo afecta. En el siguiente halo se encuentra el *Macrosistema*, un sistema más alejado del sujeto pero que moldea el funcionamiento del exosistema, del mesosistema y del microsistema, aquí se incluyen la cultura, los sistemas de creencias, ideologías, costumbres o tradiciones del lugar donde se encuentre el entorno ecológico del sujeto. Finalmente, Bronfenbrenner afirma que cualquier fenómeno psicológico se expande a través del tiempo y para explicar el desarrollo humano dentro de este modelo, incluye el *Cronosistema* que es descrito como la *continuidad versus discontinuidad de los procesos proximales en curso* (Bronfenbrenner, 1998, 1992, 2001) y se refiere a las expectativas y el cambio a través de generaciones e incluso al desarrollo biológico del sujeto.

Por otro lado, Leighton y Mori (1991) mencionan que el buen funcionamiento de un entorno depende precisamente de la existencia de interconexiones entre los sistemas que envuelven al sujeto, por lo que es necesaria la participación, comunicación e información entre ellos. Estos

autores describen a las díadas, entidades que han sido observadas como el sistema mínimo de vinculación e interacción relativamente permanente, son un concepto muy importante en la teoría ecológica porque son construidas de forma básica en el microsistema y resultan un eje fundamental en el desarrollo de un individuo, las díadas ejercen influencia en la motivación para el aprendizaje, cualquiera que este sea (Tejada Lagonell, 2008). Desde el modelo de Bronfenbrenner (1987), las díadas son los centros de la actividad conjunta que promueven el aprendizaje y desarrollo del individuo, es a través de esta interacción por díadas que se establecen vinculaciones afectivas. Se debe mencionar que las características, señaladas como esenciales por el autor de esta teoría, son la reciprocidad, el establecimiento de un intercambio mutuo de sentimientos y un cambio gradual en el equilibrio de poderes que mantenga el equilibrio en la díada de forma sana. Las díadas más importantes en las etapas formativas del desarrollo son madre/hijo y docente/alumno.

4.2. El enfoque ecológico del clima social escolar

Acercarse al contexto educativo desde un enfoque ecológico puede dar una visión distinta de cada uno de los actores involucrados y los microsistemas que ahí convergen. Lagos y Vielma (2013) mencionan la importancia de no separar a la escuela del contexto histórico y sociocultural en la que está inmersa porque es un sistema que forma parte de todos y cada uno de los estudiantes que la conforman. Es en el aula donde la interacción bilateral con mayor carga afectiva y emocional se da a través de los actores principales de ese escenario: estudiantes y docente. Observar el clima social escolar desde un enfoque ecológico puede dar una mirada distinta de la función docente al identificarse a sí mismo como parte de una díada que es importante para el desarrollo del estudiante, no solo a nivel académico sino a nivel personal.

A decir de Tejada Lagonell (2008), la díada profesor/alumno *“estimula la conceptualización, enfrenta al escolar a las relaciones de poder, lo activa en el proceso de toma*

de decisiones y ofrece una oportunidad ideal para efectuar una transferencia gradual de poderes en busca de un equilibrio entre docente y el alumno(a), impulsando con ello el curso del desarrollo.” (pág. 65). Para que estos procesos se lleven a cabo, será necesario que el docente a cargo considere las circunstancias individuales del estudiante que pueden incidir en su comportamiento dentro del aula. Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner, la multiplicidad de interacciones que ocurren entre los diversos sistemas que conforman el entorno ecológico de un individuo, son necesarios de observar para comprender su desarrollo. Este enfoque llama a observar no sólo los aspectos cognitivos y conductuales involucrados en el aprendizaje de un estudiante, también incluye factores socioemocionales importantes para el desarrollo de habilidades para la vida.

Es por todo lo mencionado, que se ha considerado que el enfoque ecológico de Bronfenbrenner puede ofrecer un mayor número de variables implicadas en el fenómeno de interés ya que como herramienta conceptual permite la integración de información adecuada para observar comunidades (Lagos y Vielma, 2013), como lo es un aula escolar.

Objetivo

La percepción del clima social escolar depende de distintos factores interpersonales e intrapersonales, del tipo de institución escolar, de la comunidad en la que está inserta y del ambiente político, socioeconómico y cultural que envuelve todo este conjunto de factores, razón por la cual se considera necesario un instrumento que pueda recoja información de los distintos sistemas en donde se desenvuelve un estudiante, teniendo como centro (microsistema) el aula.

El objetivo de este trabajo es la construcción y validación de un instrumento que proporcione datos sobre la percepción del clima social escolar en estudiantes de nivel medio superior desde un enfoque ecológico.

Capítulo 5. Metodología

Diseño.

El trabajo realizado tuvo un enfoque cuantitativo, instrumental con diseño no experimental.

Participantes.

Para la construcción del instrumento se contó con una muestra general de 103 sujetos seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia, teniendo como criterio de inclusión ser estudiante de educación media superior inscritos y activos en un grupo escolar. Dicha muestra general quedó conformada de la siguiente forma: Primer piloto a 26 estudiantes de nivel medio superior, 21 mujeres y 5 hombres de entre 17 y 18 años de edad. Segundo piloto a 39 estudiantes de nivel medio superior, 23 mujeres y 16 hombres de entre 17 y 20 años de edad. Aplicación final a 38 estudiantes de nivel medio superior, 27 mujeres y 11 hombres de entre 16 y 20 años de edad.

5. 1. Fase I. Construcción categórica del instrumento

Para la construcción del instrumento se realizó una revisión de la literatura científica sobre el constructo para una delimitación conceptual de *clima social escolar*, se incluyeron revisiones teóricas e investigaciones empíricas y los instrumentos más citados en estudios empíricos (aplicaciones, validaciones y adaptaciones). En la búsqueda y delimitación conceptual, se encontró un enfoque ecológico en la conceptualización del constructo de interés, proporcionada por Adelman y Taylor (2005) y que definen al clima social escolar como el entorno de aprendizaje que se define por varios elementos como la atmósfera, ambiente, ecología y entorno, es el reflejo de la influencia de la cultura de una escuela que subyace a una serie de valores, sistemas de creencias, normas, ideologías, rituales y tradiciones institucionalizados, moldeados por el contexto político, social, cultural y económico que envuelve a la escuela.

Posteriormente se revisaron nueve instrumentos sobre clima social en la escuela, validados y aplicados en distintas partes del mundo, algunos con adaptaciones al español en algunos países de Sudamérica:

1. School Environment Scale (SES). Adaptado por Cornejo y Redondo, 2001

Diseñada por Kevin Marjoribanks, investigador de la Universidad de Adelaida, Australia en 1980; fue adaptada al español por Aurelio Villa Sánchez. Evalúa la percepción de los alumnos con respecto a cuatro contextos que componen el clima escolar según el modelo de Marjoribanks:

- Contexto interpersonal: mide la percepción de los alumnos de la cercanía de los profesores, así como de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas. Es decir, se trata de un clima o contexto de calidad interpersonal, de amistad y confianza.
- Contexto regulativo: mide las percepciones de los alumnos sobre la severidad de las relaciones de autoridad en la escuela. Este contexto viene definido por la naturaleza de las relaciones autoritarias con los profesores y en el ambiente.
- Contexto instruccional: mide las percepciones de los alumnos de la orientación académica en un contexto instruccional de enseñanza escolar. Los alumnos perciben el interés o desinterés de los profesores por el aprendizaje y el ambiente propicio o desfavorable para conseguir los objetivos y adquirir habilidades.
- Contexto imaginativo: mide la percepción de los alumnos de un ambiente imaginativo y creativo donde ellos se ven estimulados a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos, o por el contrario, la de un clima rutinario, rígido y tradicional (sin innovaciones).

La escala original está dividida en cuatro subescalas correspondientes a los cuatro contextos mencionados, cada una representada por 10 reactivos, haciendo un total de 40. La primera

adaptación al contexto español fue realizada por Aurelio Villa en 1985, la escala total quedó compuesta por 28 reactivos, con cuatro sub-escalas representadas por 7 reactivos cada una.

2. *California Healthy Kids Survey (CHKS). Departamento de Educación de California.*

En constante actualización. Encuesta sobre conductas, experiencias y actitudes relacionadas con la escuela, la salud y el bienestar. Incluye preguntas sobre el uso del alcohol, el tabaco y otras drogas; y sobre las conductas de intimidación y violencia.

3. *California School Climate and Safety Survey CSCSS, de Furlong, Morrison, & Boles, 1991*

Mide la percepción de un ambiente escolar violento. Consta de 53 reactivos que se agrupan en cuatro dimensiones racionales que son las siguientes: Conductas disruptivas en el Instituto (reactivos 1 al 6), Adaptación al centro (reactivos 7 al 30), Situaciones agresivas en el Instituto (reactivos 31 al 46) y Otras cuestiones: (reactivos 47 al 53).

4. *School Climate Inventory (SCI) de Benbenishty & Astor, 2005*

Adaptación de la versión para investigación del California School Climate and Safety Survey (CSCSS; Furlong, 1996). El Instrumento para Estudiantes contiene más de 100 preguntas referidas a distintas áreas, que conforman distintas escalas: victimización por pares y por el personal de la escuela, porte de armas en la escuela, conductas de riesgo, percepción y evaluación de violencia escolar y CE.

5. *Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) de Trianes (2006)*

Desarrollado en España por Trianes. El cuestionario tiene 14 reactivos, que son medidos en una escala Likert, evalúa el clima social desde la percepción de los estudiantes y se determinan dos factores: aspectos del centro escolar, los cuales se refieren a la capacidad de ayuda, con relación entre pares, sentimiento de bienestar y el segundo factor es sobre la percepción de los estudiantes con respecto a sus profesores, exigencia académica, justicia, y accesibilidad de estos mismos en su trato con los estudiantes.

6. *Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar de INEE*

Batería que consta de 5 instrumentos que evalúan el clima escolar en escuelas primarias, son cuestionarios estructurados dirigidos a los actores del hecho educativo (supervisor, director, profesor, padre de familia y alumnos). La batería explora las distintas relaciones entre los actores educativos para observar los niveles de comunicación, trabajo colaborativo, armonía, conflictividad, canales de comunicación y reconocimiento, estímulos a los distintos actores, grado de satisfacción, motivación, expectativas y compromiso.

7. *PERCE/SERCE/TERCE 1997*

Implementado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), se logró obtener por primera vez información comparativa sobre los logros de aprendizaje de los alumnos de América Latina y el Caribe a nivel regional, en las áreas evaluadas. Este esfuerzo conjunto reflejó uno de los mayores logros políticos en educación en el continente, ya que surgió del acuerdo de 13 países de la región. Actualmente incluye cuestionarios de variables asociadas a muestras de niños, padres, docentes y directores. Su orientación conceptual está estructurada a partir del enfoque de habilidades para la vida que promueve la UNESCO, considerando conocimientos, capacidades, habilidades, valores y actitudes para actuar y participar plena y activamente en la sociedad, en tanto individuos y ciudadanos.

8. *Escala de Clima Social Escolar (ECLIS) de Aron et al., 2012*

Consta de 82 reactivos, que están organizados en cuatro sub-escalas orientadas a evaluar la percepción de fortalezas y debilidades en relación con 4 áreas distintas: Sus profesores (30 reactivos), Sus compañeros (15 reactivos), La percepción y satisfacción de la escuela como institución (10 reactivos) y La satisfacción con la infraestructura (27 reactivos).

9. *Cuestionario Clima Social Escolar de Pérez, C.A.; Ramos, S.G. y López, G.E. (2008)*

Se trata de una escala que mide la percepción que los estudiantes tienen sobre el clima social del aula, centrado en las relaciones docente-estudiante y estudiante-estudiante para observar la organización estructural del aula. Se conforma de los siguientes factores: factor 1 relación, interés y comunicación, factor 2 cohesión y satisfacción del grupo y factor 3 competitividad.

Se procedió a revisar la estructura de cada instrumento y a una exploración holística de los reactivos de cada instrumento para identificar los alcances ecológicos de cada uno. Se encontró que sólo algunos reactivos proporcionaban datos sobre el contexto familiar y la institución escolar, la mayoría estaban centrados en el aula. Posteriormente se buscaron las coincidencias en las dimensiones del clima social escolar consideradas importantes en cada uno de los instrumentos (ver tabla 6):

Tabla 6.

Dimensiones del clima social escolar encontradas en los instrumentos revisados. Elaboración propia

| Escala | Autor/ año | Normas Justas | Apoyo de profesores | Participación | Pertenencia y Conexión | Orientación al Aprendizaje | Seguridad | Otros |
|--|--|---------------|---------------------|---------------|------------------------|----------------------------|-----------|---|
| School Environment Scale (SES) | Marjoribanks, 1980, adaptado por Cornejo & Redondo, 2001 | • | • | | • | • | | Innovación |
| California Healthy Kids Survey (CHKS) | Departamento de Educación de California | • | • | | • | | • | Acoso Por Género o Sexo |
| California School Climate and Safety Survey (CSCSS) | Furlong et al., 2005 | • | • | | | | • | Estudio/Aprendizaje Trato justo y reconocimiento para el alumno |
| School Climate Inventory (SCI) | Benbenishty & Astor, 2005 | • | • | • | | | • | |
| Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) | Trianes et al., 2006 | | • | | • | | | |
| Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar (BIECE) | INEE, 2008 | | • | | | | | Satisfacción y cumplimiento de expectativas |
| Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) | LLECE, 2008 | | • | | • | • | | Prácticas educativas en el hogar, Características socioeconómicas, Capacitación docente, recursos en el aula... |
| Escala de Clima Social Escolar (ECLIS) | Aron et al., 2012 | | • | | | | | |

Dado que el enfoque que se buscaba era ecológico, lo que se consideró más conveniente fue la construcción de un instrumento basado en las escalas revisadas y que responda al contexto cultural mexicano.

Una vez revisadas las coincidencias en dichos instrumentos, se procedió a la identificación de las dimensiones consideradas importantes por distintos autores y se comenzó la elaboración de un cuestionario que incluyera las 4 dimensiones más mencionadas en la evaluación del clima social escolar: Percepción de Justicia, Desarrollo Personal, Relaciones y Seguridad, también fueron consideradas las dimensiones que Moss propuso en 1979 y que Ademan y Taylor reorganizaron en 2005. Finalmente, se agregó el Cronosistema de acuerdo al enfoque ecológico de Bronfenbrenner. (ver tabla 7):

Tabla 7.

Dimensiones propuestas para el instrumento. Elaboración propia.

| Dimensión propuesta | Descripción |
|-----------------------------|---|
| Percepción de Justicia (PJ) | Se refiere al conocimiento y claridad de normas y políticas (reglas), así como las consecuencias justas y aplicadas a quien falta a esas reglas. |
| Desarrollo personal (DP) | Se refiere a la flexibilidad del ambiente que lo hace propicio para experimentar, crear, recrear, innovar, participar en la toma de decisiones y grado de libertad de expresión. |
| Relaciones (R) | Se refiere a la cercanía y apoyo mutuo entre los integrantes del ambiente y la sensación de bienestar relacionada a la confianza para solicitar ayuda si es necesario. |
| Percepción de Seguridad (S) | Se refiere a qué tan seguro se siente tanto física como emocionalmente en el ambiente. |
| Cronosistema (Cr) | Se refiere a la percepción del sujeto en relación al pasado que vivió la generación anterior e incluye las 4 dimensiones, se seleccionaron los 2 reactivos más representativos de cada dimensión y se redactaron en pasado. |

Se adaptaron algunos reactivos de los instrumentos revisados y se redactaron nuevos. Se obtuvo una primera versión del instrumento conformado por 48 reactivos. Para cada

dimensión se redactaron 10 reactivos y para el cronosistema 8 reactivos, esto debido a que se seleccionaron los dos reactivos más representativos de cada dimensión para adaptarlos al cronosistema. Las opciones de respuesta a cada entorno fueron determinados por una escala Likert donde 0= Nunca, 1= Casi nunca, 2= Casi siempre, 3= Siempre. Los reactivos 9, 17, 19, 21, 22, 23, 27, 29, 32 y 35 son inversos, es decir, que 0 equivale a 3.

| Dimensión | Reactivos |
|----------------------------|--|
| Percepción de justicia (J) | 2, 5, 6, 7, 12, 13, 19, 21, 30 y 33 |
| Desarrollo personal (DP) | 8, 11, 15, 24, 25, 26, 28, 31, 39 y 40 |
| Relaciones (R) | 1, 3, 4, 10, 16, 18, 20, 34, 36 y 37 |
| Seguridad (S) | 9, 14, 17, 22, 23, 27, 29, 32, 35 y 38 |
| Cronosistema (Cr) | 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 y 48. |

Los sistemas considerados en el instrumento fueron, de forma concéntrica, el aula como microsistema, la escuela y la familia como mesosistema, la comunidad como exosistema y la ciudad como macrosistema. El cronosistema está definido por las percepciones de la generación anterior al estudiante mediante padres, abuelos o cuidadores.

Los reactivos fueron agrupados de forma vertical en el instrumento, de manera que los sistemas del entorno ecológico del sujeto se agruparon de forma horizontal, por cada reactivo se responderá a cinco sistemas. El instrumento contiene una ficha de datos sociodemográficos que incluye también aspectos escolares como podemos ver en la primera versión (Anexo 1), éstos se redactaron para obtener datos sobre la distancia del plantel educativo a la casa del estudiante, medio de transporte, actividades laborales, convivencia familiar y desempeño escolar, todo esto con la finalidad de conocer la mayor cantidad de

variables relacionadas al entorno educativo desde el enfoque ecológico y que podrían influir en la percepción del estudiante sobre el clima social escolar.

5.2. Fase II. Piloto

Una vez que se obtuvo la primera versión del Instrumento se buscó realizar una prueba piloto para revisar la estructura, la redacción de reactivos y las instrucciones para llenarlo. Participaron 26 estudiantes de sexto semestre del nivel medio superior, de entre 17 a 18 años. Cinco hombres y 21 mujeres. La muestra fue de estudiantes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) Campus Ecatepec III.

Se aplicó el cuestionario a un grupo en sustitución de la clase de Contabilidad II, se proporcionó información sobre las instrucciones, el consentimiento informado y los objetivos de la aplicación, de forma escrita y verbal. La aplicación tuvo una duración aproximada de 40 minutos entre el momento de la entrega del cuestionario a cada uno de los participantes y la entrega del último cuestionario resuelto a quien aplicó el instrumento.

Para el análisis de datos se utilizó el Paquete de Estadística para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés).

5.3. Fase III. Adecuación y corrección al primer borrador

Se realizaron las correcciones pertinentes que estaban relacionadas a la redacción de reactivos y a las instrucciones de llenado, por lo que se incluyeron ejemplos gráficos de la forma de llenar los reactivos. Se obtuvo una segunda versión del instrumento.

5.4. Fase IV. Piloto II

Cuando se obtuvo la segunda versión del instrumento, se procedió a una segunda prueba piloto a una muestra distinta de la primera. Participaron 39 estudiantes de sexto semestre de nivel medio superior, 16 hombres y 23 mujeres de entre 17 a 18 años. La muestra fue de estudiantes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) Campus Naucalpan II.

Se aplicó el cuestionario a dos grupos en sustitución de la clase de Administración, se proporcionó información sobre las instrucciones, el consentimiento informado y los objetivos de la aplicación, de forma escrita y verbal. La aplicación tuvo una duración aproximada de 45 minutos entre el momento de la entrega del cuestionario a cada uno de los participantes y la entrega del último cuestionario resuelto a la aplicadora. Para el análisis de datos se utilizó el Paquete de Estadística para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés).

5.5. Fase V. Jueceo

Al término de esta segunda prueba piloto se busca validar el instrumento, el contenido y estructura del mismo, por lo que se solicita la revisión de expertos en el tema encontrando tres jueces idóneos, se solicitó su revisión y sólo dos de ellos revisaron el instrumento. La revisión del instrumento se llevó a cabo por una maestra en psicología que es especialista en matemáticas aplicadas a la psicología y por un doctor en filosofía exdirector de educación para la paz y los derechos humanos en la Comisión de Derechos Humanos de la CDMX (antes Distrito Federal, México), especialista en educación y los derechos humanos, teorías de la ciudadanía y formación docente con enfoque en cultura de paz. Los reactivos del cuestionario se evaluaron sobre la base de los cuatro criterios propuestos por Escobar-Pérez

y Cuervo-Martínez (2008) en la guía metodológica para la validez de contenido a través de expertos: Suficiencia, Claridad, Coherencia y Relevancia (ver Tabla 8).

Tabla 8.

Criterios de Jueceo (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008)

| Categoría | Calificación | Indicador |
|---|------------------------------|--|
| Suficiencia. Los reactivos que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta. | 1. No cumple con el criterio | Los reactivos no son suficientes para medir la dimensión |
| | 2. Bajo Nivel | Los reactivos miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total. |
| | 3. Moderado nivel | Se deben incrementar algunos reactivos para poder evaluar la dimensión completamente. |
| | 4. Alto nivel | Los reactivos son suficientes. |
| Claridad El reactivo se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas. | 1. No cumple con el criterio | El reactivo no es claro |
| | 2. Bajo Nivel | El reactivo requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. |
| | 3. Moderado nivel | Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del reactivo. |
| | 4. Alto nivel | El reactivo es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada. |
| Coherencia El reactivo tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo. | 1. No cumple con el criterio | El reactivo no tiene relación lógica con la dimensión |
| | 2. Bajo Nivel | El reactivo tiene una relación tangencial con la dimensión. |
| | 3. Moderado nivel | El reactivo tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo. |
| | 4. Alto nivel | El reactivo se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo. |
| Relevancia El reactivo es esencial o importante, es decir debe ser incluido. | 1. No cumple con el criterio | El reactivo puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión |
| | 2. Bajo Nivel | El reactivo tiene alguna relevancia, pero otro reactivo puede estar incluyendo lo que mide éste. |
| | 3. Moderado nivel | El reactivo es relativamente importante. |

| | |
|---------------|---|
| 4. Alto nivel | El reactivo es muy relevante y debe ser incluido. |
|---------------|---|

Finalmente, se realizaron algunas modificaciones de acuerdo a lo que los jueces sugirieron, obteniendo así una versión final del Cuestionario.

5.6. Fase VI. Piloto III

Se aplicó el cuestionario obtenido a una muestra de 38 estudiantes de quinto semestre de un plantel de nivel medio superior de un bachillerato propedéutico del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan, de la Universidad Nacional Autónoma de México, ubicado en el área metropolitana del Estado de México, participaron 27 mujeres y 11 hombres de entre 17 y 20 años de edad.

Capítulo 6. Resultados

La validación del instrumento se llevó a cabo mediante dos procesos complementarios: una evaluación cualitativa con el apoyo de dos jueces expertos y la determinación de la consistencia interna mediante validez de criterio dado por el coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach.

6. 1. Piloto I

Los resultados de la primera prueba piloto mostraron algunas dificultades en la comprensión de los participantes referentes a las instrucciones de llenado.

Se encontraron errores de redacción en los reactivos 21, 23, 26, 29 y 32 (ver tabla 9):

Tabla 9.

Errores de redacción en primera versión del Instrumento.

| Reactivo | Redacción | Error |
|----------|--|--|
| 21 | Existen demasiadas normas que cumplir, se requiere permiso para hacer cualquier cosa | Son dos oraciones, no es claro a qué responde. |
| 23 | He sido empujado, hecho a un lado con un empujón, golpeado o pateado por alguien que no bromeaba | Tiene opciones y una conjunción, no es claro a qué responde. |
| 26 | Si cometo un error, soy corregido con paciencia y respeto | Hay una conjunción, no es claro a qué responde. |
| 29 | Me han amenazado con hacerme daño o lastimarme | Hay una conjunción, no es claro a qué responde. |
| 32 | He sido amenazado y/o lastimado con un arma de fuego o blanca | Hay dos opciones y una conjunción, no es claro a qué responde. |

Con respecto a los descriptivos, se obtuvieron los siguientes datos (ver tabla 10):

Tabla 10.*Medias obtenidas en el primer piloto*

| | Aula | Escuela | Casa | Comunidad | Ciudad |
|---------------------------|------|---------|------|-----------|--------|
| PJ | 1.9 | 1.9 | 2.0 | 1.7 | 1.6 |
| DP | 1.6 | 1.6 | 2.2 | 1.3 | 1.2 |
| R | 1.8 | 1.7 | 2.5 | 1.5 | 1.4 |
| S | 2.3 | 2.3 | 2.6 | 2.0 | 1.9 |
| CR | 1.9 | 1.9 | 2.2 | 1.8 | 1.7 |
| Media Clima Social | 1.9 | 1.9 | 2.3 | 1.7 | 1.6 |

Se calculó el índice de fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach obteniendo .983 para los 48 reactivos que conforman el cuestionario en las cuatro dimensiones propuestas y el cronosistema (240 elementos). Se encontraron valores de correlación menores de .40 en la relación del reactivo con respecto a toda la escala en los reactivos 2, 3, 6, 7, 9, 11, 16, 17, 19, 21, 22, 27, 32, 35, 39, 41 lo que indica poca relación con el resto que conforman el cuestionario.

Estadísticas de fiabilidad Primer piloto

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| .983 | 240 |

Se observó que de forma general, los participantes tienen una mejor percepción del clima social en su casa y en la dimensión *Seguridad* se observa que la ciudad (macrosistema) se percibe como el menos seguro, en comparación con los otros entornos.

El clima del aula fue percibido como poco favorable para el desarrollo personal y percibido como seguro casi siempre. El clima de la escuela fue percibido como seguro casi siempre pero casi nunca es favorable para el desarrollo personal. La comunidad fue percibida como segura casi siempre, pero casi nunca como favorable para el desarrollo personal. En el

macrosistema, representado en la ciudad, casi nunca se percibe justicia, casi nunca es favorable para el desarrollo personal, casi nunca se percibe apoyo, cercanía y sensación de bienestar, sin embargo, casi siempre se percibe como seguro. La dimensión clasificada como Cronosistema, proporciona un clima social general mediante datos proporcionados por la generación anterior al encuestado, los resultados indican que también había una mejor percepción del clima social en casa y menor en la ciudad.

Los participantes tienen la percepción de que casi siempre hay justicia en todos los sistemas donde interactúan. Con respecto al desarrollo personal sucede lo mismo, siendo el sistema familiar al que perciben más favorable en esa dimensión. La dimensión *Relaciones* es percibida casi siempre como favorable en todos los sistemas, lo mismo sucede con la dimensión *Seguridad*.

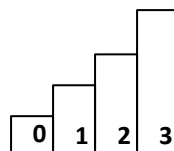
Los resultados del piloteo indicaban la necesidad de revisar y corregir la redacción de algunos reactivos, clarificar las instrucciones sobre el llenado y evaluar la correlación total de elementos corregida para obtener un instrumento más estable:

En el reactivo 21 se cambió la redacción de *“Existen demasiadas normas que cumplir, se requiere permiso para hacer cualquier cosa”* por *“Se requiere permiso para hacer cualquier cosa”*. En el reactivo 23 se cambió de *“He sido empujado, hecho a un lado con un empujón, golpeado o pateado por alguien que no bromeaba”* por *“He sido agredido físicamente por alguien que no bromeaba”*. El reactivo 26 fue cambiado de *“Si cometo un error, soy corregido con paciencia y respeto”* por *“Si cometo un error, soy corregido con respeto”*. El reactivo 29 fue cambiado de *“Me han amenazado con hacerme daño o lastimarme”* por *“Me han amenazado con lastimarme”*. El reactivo 32 fue cambiado de *“He*

sido amenazado y/o lastimado con un arma de fuego o blanca” por “He sido amenazado y/o lastimado con un arma”.

Con respecto a las instrucciones de llenado, el texto se estructuró así originalmente:

A continuación leerás algunas afirmaciones, responde a ellas eligiendo e iluminando la opción que sea más cercana a tu percepción en cada uno de los lugares que se solicitan: tu salón de clases, tu escuela, tu casa, tu comunidad y tu ciudad, tomando en cuenta que 0= Nunca, 1= Casi nunca, 2= Casi siempre, 3 = Siempre, como se muestra en la imagen:



Después de la primera prueba piloto, se añadieron ejemplos de llenado:

A continuación leerás algunas afirmaciones, responde a ellas eligiendo e iluminando la opción que sea más cercana a tu percepción en cada uno de los lugares que se solicitan: tu salón de clases, tu escuela, tu casa, tu comunidad y tu ciudad, tomando en cuenta que 0= Nunca, 1= Casi nunca, 2= Casi siempre, 3 = Siempre, como se muestra en la imagen:



Otra corrección fue la realizada al dato sociodemográfico *¿Cómo te transportas de tu casa a la escuela? Puedes marcar más de una opción*, que tenía como opciones de respuesta *Caminando, Bicicleta, Combi, Microbús, Metro, Taxi o Uber y Auto familiar*. Durante la aplicación, varios estudiantes preguntaron dónde anotaban el tipo de transporte *Moto-taxi* o *Teleférico*, por lo que se decidió colocar como opciones los transportes más comunes y dejar una casilla para *Otros*.

Finalmente, se obtuvo una segunda versión del Cuestionario con los cambios realizados, éstos se pueden observar en las versiones obtenidas durante el proceso de validación donde se registraron las modificaciones (Anexo 2).

6.2 Piloto II

Los resultados de la segunda prueba piloto no mostraron dificultades en la comprensión de los participantes referentes a las instrucciones de llenado.

Con respecto a los descriptivos, se obtuvieron los siguientes datos (ver tabla 11):

Tabla 11.

Medias obtenidas en el segundo piloto

| | Aula | Escuela | Casa | Comunidad | Ciudad |
|---------------------------|-------------|----------------|-------------|------------------|---------------|
| PJ | 1.8 | 1.7 | 2.1 | 1.5 | 1.4 |
| DP | 1.7 | 1.6 | 2.4 | 1.2 | 1.1 |
| R | 1.8 | 1.8 | 2.5 | 1.4 | 1.2 |
| S | 2.5 | 2.4 | 2.7 | 2.1 | 2.0 |
| CR | 1.7 | 1.7 | 2.1 | 1.5 | 1.5 |
| Media Clima Social | 1.9 | 1.8 | 2.3 | 1.5 | 1.4 |

Se observó que los participantes tienen una mejor percepción del clima social del sistema familiar, sin embargo, en la dimensión *Seguridad* se observa que existe una percepción positiva casi siempre en todos los sistemas que integran el entorno del individuo.

El clima del aula es percibido como poco favorable para el desarrollo personal y percibido como seguro casi siempre. El clima de la escuela es percibido como seguro casi siempre pero casi nunca es favorable para el desarrollo personal. La comunidad es percibida como segura casi siempre pero casi nunca como favorable para el desarrollo personal. En el macrosistema, representado en la percepción del clima social de la ciudad, casi nunca se

percibe justicia, casi nunca es favorable para el desarrollo personal, casi nunca se percibe apoyo, cercanía y sensación de bienestar y casi siempre se percibe como seguro. La dimensión clasificada como Cronosistema, proporciona un clima social general comparado entre el que vive el encuestado con el que vivieron sus padres o abuelos de acuerdo a lo que cuentan, los resultados indican que también había una mejor percepción positiva del clima social en casa, el aula y la escuela, pero no en la comunidad ni en la ciudad.

Los participantes tienen la percepción de que casi siempre hay justicia en su casa, pero no es así en los otros entornos donde indican que casi nunca hay justicia. Con respecto al desarrollo personal sucede lo mismo, siendo el entorno de la casa el que perciben más favorable en esa dimensión. La dimensión *Relaciones* es percibida como favorable casi siempre en casa, pero casi nunca en los otros sistemas.

Estadísticas de fiabilidad

Se calculó el índice de confiabilidad de los 48 reactivos en cada uno de los sistemas, se obtuvieron los siguientes datos:

| | Alfa de Cronbach |
|----------------|-----------------------------|
| Aula | .917 |
| Escuela | .916 |
| Casa | .926 |
| Comunidad | .939 |
| Ciudad | .935 |
| General | .977 |

Coincidencias en la correlación total de elementos corregida

Se realizó un cálculo de la correlación total de elementos corregida obteniéndose los siguientes datos:

| Reactivos | |
|----------------------|---|
| Aula | 1, 2, 3, 5, 9, 10, 15, 17, <u>19</u> , 22, 23, <u>27</u> , 29, 31, <u>32</u> , 35, 48 |
| Escuela | 1, 2, 3, 5, 9, 12, 15, 17, <u>19</u> , 21, 22, 23, <u>27</u> , 29, 31, <u>32</u> , 35, 36, 44 |
| Casa | 9, 12, 15, 16, 17, <u>19</u> , 21, 22, 23, <u>27</u> , 29, <u>32</u> , 35, 48 |
| Comunidad | 1, 2, 3, 5, 9, 17, <u>19</u> , 22, 23, <u>27</u> , 29, <u>32</u> , 35, 45, 48 |
| Ciudad | 1, 3, 9, 17, <u>19</u> , 22, 23, <u>27</u> , 29, <u>32</u> , 33, 35, 36, 44, 45 |
| Coincidencias | 19, 27, 32 |

Se encontraron valores de correlación menores de .40 en la relación del reactivo con respecto a distintos reactivos coincidiendo, tanto en el primer piloteo como en el segundo, sólo 3 reactivos que están dentro de la dimensión Seguridad. Los reactivos correspondientes son:

19. Parece que las reglas cambian mucho

27. He sido acosado sexualmente

32. He sido amenazado y/o lastimado con un arma

Los resultados del segundo piloteo indican la necesidad de revisar el conjunto de reactivos que conforman la dimensión *Seguridad*. Los indicadores sociodemográficos de la zona en donde se realizaron ambos pilotos, parecen no ser congruentes con el resultado que arroja la escala de *Seguridad* y la forma en que los estudiantes perciben a su comunidad.

Estadísticas de fiabilidad

Se calculó el índice de fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach obteniendo .977 para los 48 ítems que conforman el cuestionario en las cuatro dimensiones propuestas y el cronosistema (240 elementos) en este segundo piloto.

| Estadísticas de fiabilidad Segundo piloto | |
|--|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| .977 | 240 |

No se realizaron modificaciones al cuestionario, en esta primera etapa de validación se obtuvo un instrumento confiable en todas las dimensiones propuestas con un rango en los coeficientes de confiabilidad (determinados por el alfa de Cronbach) de .917 el mínimo hasta .939 el máximo

6.3 Resultados del Jueceo

Las evaluaciones de los jueces incluyeron comentarios puntuales sobre la redacción, sugiriendo que fuera más descriptiva en algunos conceptos, fue el caso de los reactivos 7, 13, 30, 42 y 43.

Con respecto a la dimensión *Justicia*, el juez 2 sugirió revisar el concepto con el que se describía la dimensión: “*Se refiere al conocimiento y claridad de normas y políticas (reglas), así como las consecuencias justas y aplicadas a quien falta a esas reglas.*” El comentario realizado fue “*La noción de justicia, es ambigua, revisar*”, por lo que posteriormente se revisaron distintas concepciones del término.

En esta dimensión (ver tabla 12), el reactivo 6 *El trato es justo para todos, sin distinciones* y el reactivo 19 *Parece que las reglas cambian mucho* no fueron del todo

entendidos por el juez 1, quien sugirió, en el caso del reactivo 19, agregar *aquí* para que fuera más claro. La dimensión fue calificada como con moderado nivel de autosuficiencia por un juez y un alto nivel de suficiencia por el otro juez, es decir; que aunque se podrían incrementar algunos reactivos para poder evaluar la dimensión completamente, estos son suficientes.

Tabla 12.

Percepción de Justicia. Jueceo

| Reactivo | Suficiencia | | Coherencia | | Relevancia | | Claridad | |
|----------|-------------|--------|------------|--------|------------|--------|----------|--------|
| | Juez 2 | Juez 1 | Juez 2 | Juez 1 | Juez 2 | Juez 1 | Juez 2 | Juez 1 |
| 2 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 5 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 6 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 |
| 7 | | | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 12 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 13 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 19 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 |
| 21 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 30 | | | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 33 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |

En la dimensión *Desarrollo Personal*, el juez 1 comentó no estar seguro de que el reactivo 25 *Me siento feliz aquí*, fuera exclusivo de esta dimensión, le resultaba ambiguo y por ese motivo consideró que el reactivo tiene alguna relevancia, pero otro reactivo puede estar incluyendo lo que mide éste. El juez 2 consideró que todos los reactivos de esa dimensión eran relativamente importantes, mientras que el juez 1 los consideró muy relevantes y deben ser incluidos, a excepción del 25.

En esta dimensión (ver tabla 13), el juez 1 y el juez 2 coinciden en que los reactivos son suficientes y que pertenecen a una misma dimensión por lo que bastan para obtener la medición de ésta.

Tabla 13.

Desarrollo Personal. Jueceo

| Reactivo | Suficiencia | | Coherencia | | Relevancia | | Claridad | |
|----------|-------------|--------|------------|--------|------------|--------|----------|--------|
| | Juez 2 | Juez 1 | Juez 2 | Juez 1 | Juez 2 | Juez 1 | Juez 2 | Juez 1 |
| 8 | | | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 11 | | | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 15 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 24 | | | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 25 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 4 |
| 26 | | | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 28 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 31 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 39 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 40 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |

En la dimensión *Relaciones*, el juez 2 consideró que todos los reactivos tienen un moderado nivel de relevancia mientras que el juez 1 consideró que todos son relevantes y deben ser incluidos. Ambos jueces consideraron que los reactivos de esta dimensión tienen relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo y que se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

En esta dimensión (ver tabla 14), el juez 1 y el juez 2 coinciden en que los reactivos son suficientes y que pertenecen a una misma dimensión por lo que bastan para obtener la medición de ésta.

Tabla 14.*Relaciones. Jueceo*

| Reactivo | Suficiencia | | Coherencia | | Relevancia | | Claridad | |
|----------|-------------|--------|------------|--------|------------|--------|----------|--------|
| | Juez 2 | Juez 1 | Juez 2 | Juez 1 | Juez 2 | Juez 1 | Juez 2 | Juez 1 |
| 1 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 3 | | | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 10 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 16 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 18 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 20 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 34 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 36 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 37 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |

En la dimensión *Seguridad*, el juez 2 consideró que todos los reactivos tienen un moderado nivel de relevancia mientras que el juez 1 consideró que todos son relevantes y deben ser incluidos. Ambos jueces consideraron que los reactivos de esta dimensión tienen relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo y que se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.

En esta dimensión (ver tabla 15), el juez 1 y el juez 2 coinciden en que los reactivos son suficientes y que pertenecen a una misma dimensión por lo que bastan para obtener la medición de ésta.

Tabla 15.*Seguridad. Jueceo*

| Reactivo | Suficiencia | | Coherencia | | Relevancia | | Claridad | |
|----------|-------------|--------|------------|--------|------------|--------|----------|--------|
| | Juez 2 | Juez 1 | Juez 2 | Juez 1 | Juez 2 | Juez 1 | Juez 2 | Juez 1 |
| 9 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 14 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 17 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 22 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 23 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 27 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 29 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 32 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 35 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| 38 | | | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 |

Con respecto al *Cronosistema*, el juez 1 consideró incomprensible la dimensión, sugirió manejarla aparte de las cuatro dimensiones o eliminarlo. El juez 2 consideró que el reactivo 42 *El trato era justo para todos, sin distinciones* y el reactivo 43 *Los que cometían errores, eran corregidos con respeto* tienen una moderada relación con lo que se está midiendo y requieren una modificación muy específica de algunos de los términos del reactivo. En cuanto a relevancia, el juez 2 consideró que todos los reactivos son relativamente importantes.

En esta dimensión (ver tabla 16), el juez 1 y el juez 2 coinciden en que los reactivos son suficientes y que pertenecen a una misma dimensión por lo que bastan para obtener la medición de ésta. El juez 2 mencionó que la definición necesitaba ser revisada y ajustada para no perder la autonomía de cada una de las dimensiones que conforman el instrumento.

Tabla 16.*Cronosistema. Jueceo*

| Reactivo | Suficiencia | | Coherencia | | Relevancia | | Claridad | |
|----------|-------------|--------|------------|--------|------------|--------|----------|--------|
| | Juez 2 | Juez 1 | Juez 2 | Juez 1 | Juez 2 | Juez 1 | Juez 2 | Juez 1 |
| 41 | | | 4 | . | 3 | . | 4 | . |
| 42 | | | 3 | . | 3 | . | 3 | . |
| 43 | | | 3 | . | 3 | . | 3 | . |
| 44 | 3 | 3 | 4 | . | 3 | . | 4 | . |
| 45 | | | 4 | . | 3 | . | 4 | . |
| 46 | | | 4 | . | 3 | . | 4 | . |
| 47 | | | 4 | . | 3 | . | 4 | . |
| 48 | | | 4 | . | 3 | . | 4 | . |

Finalmente, se realizaron algunas correcciones atendiendo comentarios de los jueces, sobre todo en lo referido a la redacción de algunos reactivos y a las ambigüedades que mencionaron. En el caso de la dimensión *Justicia*, se modificó la descripción procurando integrar la definición más usada: *Principio moral que inclina a obrar y juzgar respetando la verdad y dando a cada uno lo que le corresponde*, de esa forma, la definición de la dimensión del instrumento se modifica de: *Se refiere al conocimiento y claridad de normas y políticas (reglas), así como las consecuencias justas y aplicadas a quien falta a esas reglas* a una nueva definición más puntual sobre lo que queremos observar: *Se refiere al conocimiento y claridad de normas y políticas (reglas), mismas que respetan la verdad y la equidad para sancionar a quien falte a ellas*.

El instrumento Clima Social Escolar desde un Enfoque Ecológico (CliSEEc) en su última versión, quedó constituido por 48 reactivos y se divide en cuatro dimensiones: Percepción de Justicia (10 reactivos), Desarrollo Personal (10 reactivos), Relaciones (10 reactivos) y Percepción de Seguridad (10 reactivos) que exploran los cinco sistemas que integran el entorno del estudiante: aula, escuela, casa, comunidad y ciudad (Anexo 3). Una

vez realizados las correcciones sugeridas por los jueces, se revisará la conveniencia de incluir o no el Cronosistema en la siguiente aplicación.

6.4 Piloto III

Se aplicó el cuestionario obtenido en su última versión a una muestra de 38 estudiantes de quinto semestre de un plantel de nivel medio superior de un bachillerato propedéutico de la Universidad Nacional Autónoma de México ubicado en el área metropolitana del Estado de México, participaron 27 mujeres y 11 hombres de entre 17 y 20 años de edad.

La información sociodemográfica más relevante que aportan los datos obtenidos con el instrumento es la siguiente:

La edad media de la muestra es de 17.2 años en un rango de 17 a 20 años teniendo como moda 17, por lo que la media estadística es representativa. El promedio de calificaciones está en el rango de 7 a 9.7, con una media de 8.1 y una moda de 8.

Con respecto al tiempo de traslado de su domicilio al plantel escolar (ver tabla 17):

Tabla 17.

Tiempos de traslado

| Tiempo de traslado | Número de estudiantes |
|---------------------------|------------------------------|
| Menos de media hora | 8 |
| De media hora a una hora | 17 |
| Hora y media | 6 |
| Hasta dos horas | 5 |
| Tres horas o más | 2 |

Dos estudiantes manifiestan hacer un traslado de 180 y de 190 minutos de su domicilio al plantel escolar.

La mayoría de los estudiantes usan al menos un tipo transporte para llegar de su domicilio al plantel, sin embargo, hay algunos que usan hasta 5 tipos de transporte para su traslado diario, sólo 11 manifiestan llegar caminando de su domicilio al plantel.

De los 38 alumnos sólo 15 nunca han reprobado en su historial académico y actualmente hay en el grupo alumnos con materias adeudadas (ver tabla 18):

Tabla 18.

Materias adeudadas actualmente

| Número de estudiantes | Materias adeudadas |
|------------------------------|---------------------------|
| 19 | 0 |
| 7 | 1 |
| 4 | 2 |
| 1 | 3 |
| 2 | 4 |
| 1 | 5 |
| 2 | 7 |
| 1 | 10 |
| 1 | 11 |

En cuanto a las condiciones de vivienda, sólo 5 viven una vivienda prestada, 4 en una rentada y el resto en vivienda propia. 17 estudiantes viven con 4 personas, hubo 2 estudiantes que reportaron vivir con 10 y otros 2 estudiantes manifiestan vivir con 12 personas en el mismo domicilio.

Vivir con la familia nuclear considerada como padres y hermanos fue mencionado por 25 alumnos, el resto vive con su familia extendida considerada como abuelos, tíos o

primos. Ninguno de los encuestados tiene hijos, sin embargo, al preguntar sobre dependientes económicos 3 respondieron que sí los tienen, consideran a sus mascotas como dependientes económicos.

Con respecto a una tener una actividad remunerada de medio tiempo, 6 estudiantes respondieron afirmativamente.

Para el cálculo de la media estadística en la percepción del clima de cada dimensión, no se consideró incluir al cronosistema ya que se pensó como una escala aparte e independiente que puede ser agregada o excluida de acuerdo a las necesidades de quien aplique (ver tabla 19).

Tabla 19.

Medias de tercer piloto

| | Aula | Escuela | Casa | Comunidad | Ciudad |
|---------------------------|-------------|----------------|-------------|------------------|---------------|
| PJ | 1.9 | 1.8 | 2.1 | 1.6 | 1.5 |
| DP | 1.9 | 1.9 | 2.2 | 1.3 | 1.2 |
| R | 1.9 | 2 | 2.4 | 1.4 | 1.2 |
| S | 2.5 | 2.4 | 2.6 | 2.1 | 2 |
| CR | 1.9 | 1.9 | 2.1 | 1.8 | 1.7 |
| Media Clima Social | 2 | 2 | 2.3 | 1.6 | 1.5 |

Con respecto a la percepción del clima social, se encontró que, nuevamente, el sistema casa representado por el núcleo familiar y más cercano es que se percibe como positivo casi siempre encontrándose que la dimensión Seguridad en ese sistema es la que se percibe más positiva. La percepción de justicia es percibida como casi siempre positiva en el sistema escolar y en el sistema del aula, de igual forma la dimensión desarrollo personal y relaciones. Se puede observar como mientras más grande y alejado el sistema del centro, que es el aula, la percepción del clima social es casi nunca positivo en las dimensiones de percepción de

justicia, desarrollo personal y relaciones, mientras que la percepción de la comunidad y la ciudad en la dimensión de seguridad es un poco más positiva.

Parece coincidir con lo que los autores mencionan sobre el bienestar que proporciona la vinculación afectiva y el conocimiento de reglas, además, los sistemas en donde se percibe un clima social positivo casi siempre son los adecuados para la generación de capital social al ser relativamente pequeños en comparación con la comunidad y la ciudad, lo que significa una mayor confianza en los otros. Sin embargo, en la información que nos proporciona el Cronosistema, podemos observar que la generación anterior tenía una mejor percepción del clima social de la comunidad y la ciudad, apenas menor que la casa, la escuela y el aula escolar.

Análisis de reactivos

El Cuestionario consta de una lista de 48 reactivos con 5 sistemas a los que responder en cada uno, por lo tanto, se convierte en un cuestionario extenso de 240 respuestas. Se realizó un análisis de homogeneidad, es decir, el grado de asociación entre los reactivos que conforman el cuestionario.

Para este análisis se llevaron a cabo varios cálculos, el primero fue a los 48 reactivos. Se encontró que a pesar de que se encontraron varios reactivos que indicaban una correlación total de elementos corregida menor de .40, la eliminación de cualquiera no modificaba el nivel de confiabilidad.

Posteriormente se llevó a cabo el mismo análisis sin incluir el Cronosistema, es decir, eliminando los reactivos 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 y 48. El resultado del análisis de la correlación total de elementos corregida tampoco indica mayores cambios en la confiabilidad si se eliminan reactivos menores de .40. La razón por la cual se debe considerar la eliminación

de reactivos es debido a su sentido ecológico, es decir, hay reactivos que puntúan debajo de .40 en la correlación total de elementos de un sistema, pero no es así en otro. Eliminar reactivos significaría eliminarlo de todos los sistemas del entorno, por lo que finalmente, se llevó a cabo el análisis de correlación por dimensión.

En la dimensión Percepción de Justicia (ver tabla 20) se encontraron 18 de 50 reactivos con una correlación menor de .40, el único que tiene poca correlación en los 5 sistemas es el reactivo 19 *Parece que las reglas cambian mucho*.

Tabla 20.

Correlación de reactivos Percepción de Justicia

| | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|-------------|---|--|
| AU2 | .197 | .924 |
| AU6 | .373 | .923 |
| AU19 | .237 | .924 |
| ES2 | .149 | .925 |
| ES19 | .337 | .923 |
| ES21 | .365 | .923 |
| CA2 | .236 | .924 |
| CA5 | .363 | .923 |
| CA6 | .253 | .924 |
| CA12 | .386 | .923 |
| CA19 | .101 | .926 |
| CA21 | .337 | .923 |
| CA33 | .119 | .925 |
| CO6 | .332 | .923 |
| CO19 | -.142 | .935 |
| CO33 | .398 | .923 |
| CD6 | .360 | .923 |
| CD19 | .222 | .925 |

En la dimensión Desarrollo Personal (ver tabla 21) se encontraron 4 de 50 reactivos con una correlación menor de .40, ninguno con presencia en los 5 sistemas.

Tabla 21.

Correlación de reactivos Desarrollo Personal

| | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|------|--|---|
| ES15 | .354 | .959 |
| CA11 | .347 | .959 |
| CA15 | .372 | .959 |
| CA40 | .178 | .959 |

En la dimensión Relaciones (ver tabla 22) se encontraron 6 de 50 reactivos con una correlación menor de .40, ninguno con presencia en los 5 sistemas.

Tabla 22.

Correlación de reactivos Relaciones

| | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|------|--|---|
| AU36 | .384 | .963 |
| ES36 | .330 | .963 |
| CA20 | .385 | .963 |
| CO3 | .360 | .963 |
| CD3 | .369 | .963 |
| CD4 | .352 | .963 |

Respecto a la dimensión Seguridad (ver tabla 23) se encontraron 20 de 50 reactivos con una correlación menor de .40, los que tiene poca correlación en los 5 sistemas son los

reactivos 14 – *Me siento seguro estando aquí* y el 38 – *Existen reglas claras y conocidas por todos contra la violencia.*

Tabla 23.

Correlación de reactivos Seguridad

| | Correlación total de elementos corregida | Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido |
|-------------|--|---|
| AU9 | .386 | .895 |
| AU14 | .014 | .899 |
| AU17 | .294 | .896 |
| AU35 | .396 | .895 |
| AU38 | .219 | .897 |
| ES9 | .193 | .898 |
| ES14 | .145 | .898 |
| ES23 | .372 | .895 |
| ES38 | .244 | .897 |
| CA14 | -.539 | .904 |
| CA22 | .303 | .896 |
| CA38 | .141 | .898 |
| CO9 | .119 | .899 |
| CO14 | .035 | .900 |
| CO22 | .315 | .896 |
| CO38 | .139 | .899 |
| CD9 | .146 | .898 |
| CD14 | .028 | .899 |
| CD22 | .344 | .896 |
| CD38 | .211 | .898 |

Confiabilidad

Para el cálculo de la confiabilidad se obtuvo el alfa de Cronbach, primero de los 48 reactivos y posteriormente se eliminó el Cronosistema, obteniendo el coeficiente de confiabilidad de los 40 reactivos que conforman las 4 dimensiones del cuestionario.

Estadísticas de fiabilidad-Cuestionario completo

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| .978 | .978 | 240 |

Estadísticas de fiabilidad-Cuestionario sin cronosistema

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| .976 | .976 | 200 |

Finalmente se obtuvieron los coeficientes de confiabilidad de cada dimensión sin incluir el cronosistema, se tomaron los 10 reactivos que conforman cada dimensión por cada sistema.

Estadísticas de fiabilidad-PJ

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| .924 | .932 | 50 |

Estadísticas de fiabilidad-DP

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|------------------|---|----------------|
| .959 | .958 | 50 |

| Estadísticas de fiabilidad-R | | |
|-------------------------------------|---|----------------|
| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
| .963 | .963 | 50 |

| Estadísticas de fiabilidad S | | |
|-------------------------------------|---|----------------|
| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
| .897 | .910 | 50 |

Se encontraron buenos índices de confiabilidad en todas las dimensiones, incluso si se eliminaran los reactivos señalados como con poca correlación con el resto.

| | Alfa de Cronbach |
|-----------------------------|-------------------------|
| Percepción de Justicia (PJ) | .924 |
| Desarrollo Personal (DP) | .959 |
| Relaciones (R) | .963 |
| Seguridad (S) | .897 |

Se encontró un rango de entre .963 de la dimensión *Relaciones* y .897 de la dimensión *Seguridad*.

El instrumento Clima Social Escolar desde un Enfoque Ecológico (CliSEEc) en su versión final, quedó constituido por 40 reactivos en su versión corta, adecuada para su uso por cualquier docente en el aula y se divide en cuatro dimensiones: Percepción de Justicia (10 reactivos), Desarrollo Personal (10 reactivos), Relaciones (10 reactivos) y Percepción de Seguridad (10 reactivos) que exploran los cinco sistemas que integran el entorno del estudiante: aula, escuela, casa, comunidad y ciudad. La versión larga está disponible para docentes que requieran datos extendidos hacia los padres, abuelos o tutores del estudiante, esta versión incluye un Cronosistema (8 reactivos), totalmente independiente de las 4

dimensiones de la versión corta, dando un total de 48 reactivos. Se agrega una ficha de datos sociodemográficos.

Capítulo 7. Discusión y Conclusiones

Finalmente, se ha obtenido un instrumento con buena consistencia interna, desarrollado para recoger datos sobre el clima social escolar desde un enfoque ecológico y teniendo como centro el aula escolar. Se considera que es un instrumento que puede ser empleado por docentes que requieran datos que les proporcionen información sobre el clima social escolar en sus grupos, al usar una perspectiva ecológica se recogerán datos importantes y multifactoriales que influyen en el salón de clases.

Durante la búsqueda de fuentes de información se encontraron varias referencias a los factores que inciden en el aprendizaje escolar, distintos autores han mencionado que dichos factores no son necesariamente inherentes al sujeto; es decir, en el éxito académico influye el ambiente del aula, de la escuela, el contexto familiar, las políticas educativas y no sólo eso, las vinculaciones afectivas que el estudiante construya en los diferentes sistemas que conforman su entorno. A pesar de lo mencionado, y aunque existen propuestas de intervención con un enfoque ecológico como la de Lagos y Vielma en 2013, no se encontraron instrumentos que pudieran recoger datos de los distintos sistemas considerados importantes e influyentes en el proceso enseñanza/aprendizaje, los programas de intervención con enfoque ecológico se han servido de dos o más instrumentos que evalúan de forma separada y desde enfoques diferentes el clima del aula, la escuela y acaso, la familia.

En una observación de la holística de los reactivos en los instrumentos revisados se encontró que, aunque lo intentan, no exploran ni recogen datos más allá del segundo sistema del entorno del estudiante representado por el núcleo familiar. El *School Environment Scale*

(SES), adaptado por Cornejo y Redondo en 2001, dirige el reactivo al sistema del colegio y al referirse al docente emplea la palabra *profesores*, por lo que no considera una vinculación afectiva en sí misma sino que concibe al colegio, profesores y alumnos como una comunidad donde todos interactúan en un mismo nivel de cercanía, por ejemplo, los reactivos son de tipo “*En este colegio nuestros profesores nos animan a pensar en carreras atractivas y a menudo poco corrientes*”, “*Algunas veces los estudiantes de este colegio son castigados por los profesores sin saber realmente las razones por las que se les castiga*”, “*A menudo los profesores de este colegio echan la culpa a los alumnos por cosas que hicieron y que no hicieron*”, “*Además de estar preocupados con el trabajo escolar diario, la mayoría de los profesores están muy interesados con los problemas personales de los alumnos*”. El *California Healthy Kids Survey (CHKS)*. *Departamento de Educación de California* se centra en la *propiedad de la escuela* lo mismo que el *California School Climate and Safety Survey (CSCSS)*, el *School Climate Scale*, *Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE)* de Trianes, la *Escala de Clima social escolar* de Moos y el *Cuestionario clima social escolar* de Pérez, Ramos y López, lo que nos indica un claro interés en el funcionamiento institucional, sin embargo, los instrumentos *Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar de INEE* de México y el *SERCE/TERCE* del LLECE dirigen sus reactivos a recoger datos de otros sistemas con carga afectiva intensa como la familia y la relación emocional con sus compañeros y profesores, en el *SERCE/TERCE* por ejemplo, recogen datos de los recursos con los que se cuentan en el hogar para el cumplimiento de las responsabilidades escolares, lo que se relaciona al concepto de *capital cultural* que se planteó anteriormente.

El proceso de construcción de este instrumento fue revisado, analizado y dirigido a la toma de decisiones después de la reflexión de los datos obtenidos en cada etapa. Los reactivos

que fueron modificados desde el primer piloto fueron el reactivo 21 que se cambió de redacción, ya que de *“Existen demasiadas normas que cumplir, se requiere permiso para hacer cualquier cosa”* se optó por cambiar a *“Se requiere permiso para hacer cualquier cosa”* ya que es un reactivo integrado a la dimensión de Percepción de Justicia. El reactivo 26, de la dimensión Desarrollo Personal, fue cambiado de *“Si cometo un error, soy corregido con paciencia y respeto”* por *“Si cometo un error, soy corregido con respeto”*. Los reactivos 23, 29 y 32 pertenecen a la dimensión de Seguridad, en el primero se propuso cambiar la redacción de *“He sido empujado, hecho a un lado con un empujón, golpeado o pateado por alguien que no bromeaba”* por *“He sido agredido físicamente por alguien que no bromeaba”* después del primer piloto, pero después de la revisión de los jueces se decidió cambiar a *“He sido agredido físicamente”*, dado que la violencia no debe ser ejercida como jugueteo o broma. El reactivo 29 fue cambiado de *“Me han amenazado con hacerme daño o lastimarme”* por *“Me han amenazado con lastimarme”*. El reactivo 32 fue cambiado de *“He sido amenazado y/o lastimado con un arma de fuego o blanca”* por *“He sido amenazado y/o lastimado con un arma”*.

Después del segundo piloto se encontraron aspectos importantes a discutir, se encontraron valores de correlación menores de .40 en la relación del reactivo con respecto a toda la escala, lo que lo significaría poca relación con el resto que conforman el cuestionario, se decidió conservarlos debido a que aún había que corregir la redacción de algunos reactivos y se espera que disminuyan los reactivos marcados con poca correlación en el segundo piloto., después del segundo piloto y de la revisión de jueces tampoco se eliminaron, se decidió conservarlos porque ninguno de los jueces consideró necesario eliminar algún reactivo, sólo replantearlos y además, el índice de confiabilidad no aumentaba lo suficiente si se eliminaban y el instrumento completo presentaba un buen alfa de Cronbach conservando

todos los reactivos, estos fueron elaborados siguiendo la construcción de instrumentos revisados por lo que se consideró que en el caso del instrumento obtenido en este trabajo, hay reactivos cuya naturaleza no es un determinante de la variable pero sí se relacionan lo suficiente con la escala en general, son componentes que contribuyen a definir la variable.

Otro aspecto relevante en esta decisión de conservar reactivos es la deseabilidad social y la normalización de ciertas conductas interpretadas en un marco distinto al que proponen los autores revisados. La dimensión *Seguridad*, que plantea el instrumento *California Healthy Kids Survey (CHKS)* y elaborado por el Departamento de Educación de California está enfocado en la violencia y percepción de seguridad como listas de cotejo, sin embargo; el contexto es distinto al que se vive en México ya que en el CHKS el desplazamiento de los estudiantes de sus domicilios al plantel tiene otras dinámicas que las que ocurren en México como las grandes distancias o el uso de varios medios de transporte, lo que significaría mayor exposición a otros agentes que no fueron considerados en el instrumento original por lo que se adaptaron reactivos al contexto mexicano, por ejemplo, el reactivo 94 del CHKS *¿Has sido víctima de bromas, comentarios o gestos de tipo sexual?* se adecuó a una oración con la menor ambigüedad posible como *He sido acosado sexualmente* a lo que el estudiante puede responder a un *nunca, casi nunca, casi siempre y siempre*, recogiendo así el grado en el cuál percibe que ocurre. Esta dimensión de *Seguridad* es la que presenta el menor índice de confiabilidad comparado con las otras de nuestro instrumento pero conservando un buen alfa de Cronbach, eso puede deberse también a un sesgo en la población que se encuestó, similares en condiciones sociodemográficas y sobre todo, consideradas según la Secretaría de Seguridad del Gobierno del Estado de México (González, 2020) como unas de las más peligrosas del Estado, por lo que habría que suponer sesgos en la percepción de seguridad y específicamente en algunas conductas que puedan estar

normalizadas debido a la violencia que se vive en esos municipios donde se aplicó la encuesta: Ecatepec y Naucalpan.

Analizando los reactivos con baja correlación y que coinciden en todas las dimensiones, nos encontramos con el reactivo 19 que dice *Parece que las reglas cambian mucho* y se espera que en una aplicación a una muestra mayor y con más diversidad se pueda observar que la respuesta proporcionada dependerá de la estructura organizacional de los distintos sistemas, es decir, de acuerdo a lo que menciona Blanco (2009) en escuelas donde exista un mayor nivel sociocultural y económico las respuestas proporcionarán otros datos. Se espera que algo similar ocurra con el reactivo 27 que dice *He sido acosado sexualmente* y el reactivo 29 *He sido amenazado y/o lastimado con un arma*.

Sobre la dimensión de *Seguridad*, los jueces consideraron que los reactivos de esta dimensión tienen relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo y que se comprenden fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas, esta información fue relevante en el momento de decidir si serían eliminados o no los reactivos que puntuaban baja correlación. Una sugerencia importante de los jueces fue en referencia al Cronosistema por lo que se decidió separarlo del instrumento original dejándolo como una pequeña escala independiente que puede ser aplicada o no en conjunto con el cuestionario completo. De esa forma se realizaron los últimos cálculos de la estadística descriptiva, independiente del resto de las dimensiones, también se obtuvieron índices muy buenos de confiabilidad.

En la última prueba piloto se observaron las respuestas que proporcionaron datos útiles al docente, por ejemplo, en la información sociodemográfica fue interesante observar el desconocimiento que el profesor a cargo del grupo tenía con respecto a los estudiantes que hacen un tiempo de 3 horas o más desde sus hogares al plantel educativo, sobre todo porque la clase en la que se aplicó es la primera de la jornada, a las 7 am, surgió en ese momento

otra explicación y visión sobre la conducta “apática” o el “desgano” con las que se identificaba a estos estudiantes. Además, cuatro de los estudiantes viven en condiciones de hacinamiento con más de 10 personas en el mismo domicilio, aspecto que pudiera alterar el contexto en el cual se realizan tareas escolares. Otros 6 estudiantes trabajan medio tiempo ¿cómo es su rendimiento escolar? ¿Es información relevante para que un profesor proporcione apoyo extra?

El número de participantes no permite análisis más exactos sobre correlaciones entre variables, pero es posible observar, por ejemplo, que los estudiantes de mayor edad tienden a percibir de forma más positiva su entorno, en las pruebas piloto anteriores fue observado, por ejemplo, que los estudiantes con hijos percibían de forma más negativa el clima social. También se observa una relación entre bajos promedios y una percepción del clima casi nunca positivo. Se sugiere, en posteriores estudios, aplicar el Cuestionario CliSEEc a muestras más grande para someterse a un análisis estadístico de mayor profundidad.

Después de evaluar y discutir los resultados obtenidos, se concluye que el instrumento construido proporciona datos de forma general para conocer la percepción grupal sobre las dimensiones que incluye, pero también es posible observar de forma individual a cada sujeto, aspecto que es útil para que el docente pueda dar el apoyo necesario al estudiante que, por ejemplo, se perciba inseguro en el aula escolar o no perciba oportunidades de desarrollo personal.

Las fortalezas de este instrumento se encuentran en la flexibilidad de uso ya que el manejo de los datos que se obtienen permite fragmentar la información en los distintos sistemas que envuelven al estudiante, de manera que se puede observar la percepción dentro del aula si ese es el interés principal, pero también puede funcionar para observar la percepción del clima social escolar desde una visión institucional para toda una comunidad

escolar teniendo como fuente de información a los estudiantes. De forma individual, los datos que se obtienen con este instrumento, permiten observar a cada estudiante en los distintos sistemas que conforman su entorno y se pueden encontrar diferencias entre la forma en que percibe el aula y su casa, por ejemplo, o la escuela y su comunidad.

Dada la importancia que el rol docente tiene en la formación integral de estudiantes, este instrumento puede ser de utilidad para el docente que desee intervenir en el clima social del aula considerando distintos aspectos no visibles en el aula misma pero que influyen en la organización social y hasta afectiva y por lo tanto, en el aprendizaje y rendimiento académico, como se observó en distintos estudios al respecto.

Se buscó un enfoque ecológico que proporcionará datos importantes para dirigir la labor docente a variables susceptibles de ser intervenidas para mejorar, no sólo el clima social del aula, sino que podrían favorecer la creación de vínculos que proporcionen una red importante de apoyo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que incentiven el desarrollo de habilidades socioemocionales importantes en el desarrollo humano de forma integral.

Bibliografía

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (in press). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Disponible en:
<http://smhp.psych.ucla.edu/publications/46%20classroom%20climate.pdf>
- Aron, A. & Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. 2ª. Edición. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Aron, A. M., Milicic, N. & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, EC-LIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/647/64724634010/>
- Barba, B. y Zorrilla, M. (2009). Salir del presente: propuestas para la formación inicial de docentes. En Martínez Olivé, A. (2009). *Un futuro para la escuela pública*. México: Ediciones de Educación y Cultura, pág. 83.
- Blanco, E. (2009). *La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México*. Conferencia en X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en:
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0110T.htm>
- Blanco, E. (2009b). Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. *Estudios Sociológicos*, XXVII(80), 671-694. ISSN: 0185-4186. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=598/59820676011>
- Bolívar, A. (2006). Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146. Disponible en:

http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1089/4_002.dir/miso10894_002.pdf

- Barrios Gaxiola, M. I. & Frías Armenta, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. Doi: 10.15446/rcp.v25n1.46921
- Bravo-Sanzana, M. (2016). El clima social escolar en el logro de aprendizajes y el desarrollo integral, ¿cómo afecta a la salud mental de los niños y niñas? *Revista Salud Pública de México*, vol. 58, no. 6. Disponible en: <http://saludpublica.mx/index.php/spm/issue/view/492>
- Brockbank A. y McGill I. (2002). Convertirse en facilitador. La facilitación como aprendizaje reflexivo capacitante. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior* (166-185). Madrid: Morata.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós
- Bronfenbrenner, U. (1988). *Interacting Systems in Human Development. Research Paradigms: Present and Future*. En N. Bolger, A. Caspi, G. Downey y M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. En N. Smelser y P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 10, pp. 6963-6970). New York: Elsevier.

- Castañeda, D. M. y Villalta, P. M. (2017). Gestión del aula y formación inicial de profesores. Un estudio de revisión. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, Vol. 56(2), pp. 4-27. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/484>
- Casullo, G. L., Álvarez, L. V. y Pasman, P. (1998). Adaptación de las escalas de clima social escolar y familiar. *VI Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires: 186 – 198.*
- Cuenca, C. M. (2015). *Clima Social Escolar en estudiantes de séptimo de educación general básica*. Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca, Ecuador. Disponible en: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/22803>
- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década No. 15, CIDPA, Viña del Mar, pp. 11-52.* Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>
- Delahanty Matuk, G. (1996). Atmósfera social y cambio. Contribuciones de Kurt Lewin a la psicología social. *Tramas, 10, 51-78.* Disponible en: <http://biblat.unam.mx/es/revista/tramas-mexico-d-f>
- Díaz-Barriga F. y Hernández G. (2002). La función mediadora del docente y la intervención educativa. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (3-22)*. México: McGraw Hill
- Dika, S. L., & Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational impacto for: A critical synthesis. *Review of educational research, 72(1), 31-60.*
- Ekvall, G. (1986). El clima organizacional: Una puesta a punto de la teoría e investigaciones. *Journal of Works and Organizational Psychology. Vol. 2. Num. 4-5.* Disponible en:

<https://journals.copmadrid.org/jwop/files/1986/vol2/Indice.htm>

Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare [en 85mpac]* 19(2), 285-301. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017016>

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. Disponible en

[http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio de expertos 27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)

Espinoza, O., González, L. E., Castillo, D. y Neut, S. (2018). Expectativas educacionales de estudiantes que concurren a escuelas de “segunda oportunidad”. La experiencia chilena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 23, No. 79, pp. 1171-1193 ISSN: 14056666. Disponible en:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662018000401171&script=sci_a
rttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662018000401171&script=sci_arttext)

Fernández, A. T. (2004). Clima Organizacional en las escuelas: Un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2, No. 2, pp. 43 – 68. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55120205.pdf>

Fernández, A. T. (2004b). De las “escuelas eficaces” a las reformas educativas de “segunda generación”. *Estudios Sociológicos*, Vol. 22, No. 65, pp. 377-408. Disponible en:

<https://www.jstor.org/stable/40420830?seq=1>

Fuentes Gutiérrez, J. (2019). *Clima Social Escolar y rendimiento académico en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública de la ciudad de Arequipa*.

Tesis de Licenciatura. Repositorio de la Universidad Nacional San Agustín de

- Arequipa. Disponible en: <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNAS/8650>
- García-Cabrero, B. (2012). Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente. *Perfiles Educativos*, 34 (número especial), 47-56. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959005>
- Gálvez Fernández, A. (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. *Pensamiento psicológico*, Vol 2, No. 6, pp. 87-101. Disponible en: <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/51/150>
- Gálvez, M., Álvarez, R. y Bernabé, R. (2018). Relación entre el clima social, familiar y escolar y el rendimiento académico de los estudiantes del 5° de secundaria del Colegio Luis Alberto Sánchez del Distrito Gregorio Albarracín de Tacna, año 2016. *Ciencia y Desarrollo. Universidad Alas Peruanas. Ciencia y Desarrollo 21 (2): 77-87* <http://dx.doi.org/10.21503/cyd.v21i2.1634>
- Gifre Monreal, M., & Guitart, M. (2013). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronferbrenner. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 0(15), 79-92. Doi: <https://doi.org/10.18172/con.656>
- Giraldo, Ligia de, & Mera, Rosalba (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*, 31(1),23-27. ISSN: 0120-8322. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283/28331106>
- González, C. (marzo 14, 2020). Identifican las 600 colonias más peligrosas de Edomex. *Diario El Universal, versión digital. Sección Metrópoli*. Disponible en <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/edomex/identifican-las-600-colonias-mas-riesgosas-de-edomex>
- Huerta Wong, J. (2017). ¿Es el capital social un tipo de capital? Un análisis desde el proceso

- de estratificación. *Revista de El Colegio de San Luis, Nueva Época, año VII, número 13*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5843445>
- Kail, R. V. y Cavanaugh, J. C. (2011). *Desarrollo Humano: una perspectiva del Ciclo Vital*. Ed. CENGAGE Learning, Quinta edición. México.
- LLECE.(2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Paris: UNESCO, 2008. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160659>
- Lagos, V. F. y Vielma, P. D. (2013). *Proyecto de Intervención Educativa: Mejoramiento del Clima Social Escolar en un Colegio Particular Subvencionado de la Comuna de Bulnes, Octava Región del Bío-Bío*. Disponible en: http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/363/1/Lagos_Villegas_Fernand_a.pdf
- Leighton, C. y Mori, T. (1981). *Infancia desaventajada y educación temprana: ¿demasiado tarde?*. Caracas: CENDIF UNIMET
- López, V., Bilbao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>
- Julio-Maturana, C., Conejeros-Solar, L., Rojas, A. C. Mohammad, J. M., Rubí, C. Y y Cortés, L. Y. (2016). Desencuentro cultural en el aula: una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 71-94. Disponible en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100071&lng=es&tlng=es.

Mikulic, I. y Cassullo, G. (2015). Algunas consideraciones acerca del concepto de Clima Social y su evaluación. *Ficha de Cátedra No. 4*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Disponible en:

http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/059_psicometricas1/tecnicas_psicometricas/archivos/ficha_4.pdf

Moos, R. H. (1974). *The Social Climate Scales. An Overview*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press

Nosei, Cristina (2004). Rol docente: Su importancia social. *Praxis Educativa. (Arg)*, (8), 50-54. ISSN: 0328-9702. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1531/153126089007>

OECD. (2005). *The relative impact for school climate, school policies and school resources on quality and equity*, Cap. 3 en *School Factors related to Quality and Equity-results Form PISA-2000*. Bonn: UNO-Verlag. Disponible en:

<http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment/pisa/34668095.pdf>

Ossa, C., Quintana, I. y Mendoza, R. (2015). Construyendo un modelo de Calidad de Vida Escolar. En Saavedra, E., Salas, G., Cornejo, C. y Morales, P. (2015). *Resiliencia y calidad de vida. La psicología educacional en diálogo con otras disciplinas*. Cap. 7., pág. 93. Universidad Católica del Maule, Chile. Disponible en:

https://www.academia.edu/download/53497582/3_Resiliencia_y_calidad_de_vida_Psicologia_Educacional_en_dialogo_con_otras_disciplinas.pdf#page=93

Oxford Languaje (2020). Entorno. Disponible en:

<https://www.lexico.com/es/definicion/entorno>

Paiva, M. F. y Saavedra, M. F. (2014). *Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar:*

Escenarios Vinculados en la Educación. Tesis de licenciatura. Universidad del Bío-

Bío. Red de Bibliotecas: Chile. Disponible en

http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/232/1/Paiva%20Mu%C3%B1oz_Fernando%20J..pdf

Ramírez, G. N. (2015). *Hacia la reconfiguración de un ethos institucional que fortalezca la*

cultura escolar inclusiva en el colegio Carlos Arturo Montes. Tesis de Maestría.

Repositorios de la Universidad de La Sabana. Disponible en:

<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/23262>

Rodríguez, G. M. (2018). *Análisis de la influencia del Modelo de Bronfenbrenner en la*

adquisición de género: Propuestas de Trabajo. Tesis de Maestría. Universidad de

Cantabria. Disponible en

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/14404/RodriguezGutiérrezMaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rivera, A. E. (2018). *Clima Social Escolar de estudiantes en la Institución Educativa*

Dolores Garrido de González, Córdoba Colombia. Tesis de Magister. Repositorio de

la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en:

https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/001/837/1/tesis_Elisa_William.pdf

Salas, G., Scholten, H. y Rey-Anacona, C. (2015). Nadie nace civilizado: Hacia una crítica

del pathos escolar. En Saavedra, E., Salas, G., Cornejo, C. y Morales, P. (2015).

Resiliencia y calidad de vida. La psicología educacional en diálogo con otras

disciplinas. Cap. 5., pág. 61. Universidad Católica del Maule, Chile. Disponible en:

<https://www.academia.edu/download/53497582/3. Resiliencia y calidad de vida. Psicología Educacional en dialogo con otras disciplinas.pdf#page=61>

Sánchez, M. A., Paredes, O. E. y colaboradores (2017). Capítulo 2, Condiciones que influyen en las oportunidades para el aprendizaje, en *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. Instituto Nacional de Evaluación de la Educación: México. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/242/P1I242.pdf>

Scott, W. Richard.(2005) Organizaciones: características duraderas y cambiantes. *Gestión y Política Pública*, volumen XIV, número 3, pp 439-463.

<http://hdl.handle.net/11651/3044>

Tapia, L. A. y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales de los estados. *Perfiles Educativos*. Vol. 37, No.151. Disponible en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982016000100032&lng=es&nrm=iso

Tejada Lagonell, M. (2008). La escuela desde una perspectiva ecológica. *Revista Entretemas; Vol 9, No 5*. Pp. 55-72. Disponible en:

<http://revistas.upel.digital/index.php/entretemas/article/view/1134>

Thoilliez, B. (2019). Docentes en las aulas: miradas constantes, palabras precisas, sonrisas perfectas. *STUDIUM EDUCATIONIS – Rivista quadrimestrale per le professioni educative*. No. 2. ISSN 2035-844X (on line)- DOI: 10.7346/SE-022019-05
Disponible en:

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/issue/view/198>

Trigueros, R. R. y Navarro, G. N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los

estudiantes de secundaria en el área de Educación Física. *Psychology, Society, & Education*, 2019. Vol. 11(1), pp. 137-150 ISSN 2171-2085 (print) / ISSN 1989-709X (online) Doi 10.25115/psye.v10i1.2230

Valdés-Cuervo, A., Tánori-Quintana, J., Sotelo-Quiñonez, T. y Ochoa-Arreola, J. (2018). Prácticas docentes, clima social, seguridad escolar y violencia entre estudiantes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21),109-120. ISSN: 2027-1174. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2810/281057479007>

Valoras UC (2008). *Clima Social Escolar*. Centro Documentación Ministerio de Chile. Disponible en www.valorasuc.cl

UNESCO. (2013). *Análisis del Clima Escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>

Anexo 1. CUESTIONARIO CLIMA SOCIAL ESCOLAR

El siguiente cuestionario forma parte de una investigación sobre el clima social escolar desde un enfoque ecológico. Tu participación es totalmente voluntaria y es importante que sepas que toda la información recabada será completamente anónima y estrictamente confidencial.

Responde con toda la honestidad posible, ya que este estudio proporcionará información valiosa sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre el clima social escolar.

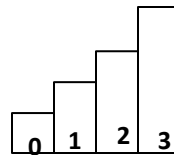
Nombre de la escuela: _____ Grado: _____
 Edad _____ Género: _____ Colonia donde vives: _____
 Promedio escolar: _____

¿Cuántos minutos te lleva llegar de tu casa a la escuela? _____ min.

¿Cómo te transportas de tu casa a la escuela? Puedes marcar más de una opción

| | | | | | | | |
|-----------|-----------|-------|----------|-------|-------------------|------------|---------------|
| Caminando | Bicicleta | Combi | Microbús | Metro | Taxi/Uber/Similar | Teleférico | Auto familiar |
|-----------|-----------|-------|----------|-------|-------------------|------------|---------------|

1. A continuación leerás algunas afirmaciones, responde a ellas eligiendo e iluminando la opción que sea más cercana a tu percepción en cada uno de los lugares que se solicitan: tu salón de clases, tu escuela, tu casa, tu comunidad y tu ciudad, tomando en cuenta que 0= Nunca, 1= Casi nunca, 2= Casi siempre, 3 = Siempre, como se muestra en la imagen:











































| | | Aula | Escuela | Casa | Comuni | Ciudad |
|---|--|------|---------|------|--------|--------|
| 1 | Creo que soy importante para los que me rodean | | | | | |
| 2 | Hay un conjunto de normas claras que todos debemos cumplir | | | | | |
| 3 | Cuando existe una emergencia, hay alguien que puede ayudarme | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 4 | Todos nos tenemos confianza | | | | | |
| 5 | Entiendo claramente lo que sucederá si rompo las reglas | | | | | |
| 6 | El trato es justo para todos sin distinciones | | | | | |
| 7 | Las sanciones al rompimiento de una regla son de acuerdo a la falta | | | | | |
| 8 | Mis opiniones son escuchadas y respetadas | | | | | |
| 9 | Algunos usan drogas (alcohol, marihuana o cualquier otro estupefaciente) | | | | | |
| 10 | Cuando es necesario mi apoyo trato de ayudar en lo que puedo | | | | | |
| 11 | Puedo participar en la toma de decisiones que me involucren | | | | | |
| 12 | He sido informado sobre las normas que debo seguir así como las consecuencias de no hacerlo | | | | | |
| 13 | Cuando las reglas se rompen, los infractores son tratados con firmeza pero de forma justa | | | | | |
| 14 | Me siento seguro estando aquí | | | | | |
| 15 | Tengo acceso a materiales y apoyo para mis tareas escolares | | | | | |
| 16 | Me gusta apoyar a los demás | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 17 | He sido acosado o intimidado por cuestiones que tienen que ver con mi raza, preferencia sexual o identidad de género | | | | | |
| 18 | Cuando tengo un problema personal, encuentro apoyo en los que me rodean | | | | | |
| 19 | Parece que las reglas cambian mucho | | | | | |
| 20 | Cuando hay un conflicto, se puede arreglar pacíficamente | | | | | |
| 21 | Existen demasiadas normas que cumplir, se requiere permiso para hacer cualquier cosa | | | | | |
| 22 | He visto que algunos portan o traen armas de fuego | | | | | |
| 23 | He sido empujado, hecho a un lado con un empujón, golpeado o pateado por alguien que no bromeaba | | | | | |
| 24 | Hay alguien que me felicita cuando hago algo bien | | | | | |
| 25 | Me siento feliz aquí | | | | | |
| 26 | Si cometo un error, soy corregido con paciencia y respeto | | | | | |
| 27 | He sido acosado sexualmente | | | | | |
| 28 | Soy escuchado sin interrupciones cuando me expreso | | | | | |
| 29 | Me han amenazado con hacerme daño o lastimarme | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 30 | Las personas responsables de hacerlo, se encargan de que todos cumplan las normas establecidas | | | | | |
| 31 | Puedo proponer nuevas formas de hacer las cosas | | | | | |
| 32 | He sido amenazado y/o lastimado con un arma de fuego o blanca | | | | | |
| 33 | Todos los que rompen las reglas son castigados | | | | | |
| 34 | Existe muy buena comunicación entre todos | | | | | |
| 35 | Me han robado mis pertenencias | | | | | |
| 36 | Respeto las ideas y sentimientos de los demás | | | | | |
| 37 | Los demás creen que soy confiable, confían en mí | | | | | |
| 38 | Existen reglas claras y conocidas por todos contra la violencia | | | | | |
| 39 | Me siento confiado para decir lo que pienso ante los demás | | | | | |
| 40 | Todo está en orden y hay limpieza | | | | | |

2. Seguramente has oído lo que tus padres o abuelos dicen sobre el tiempo que les tocó vivir a ellos, a continuación leerás algunas afirmaciones, con base en lo que has escuchado responde eligiendo e iluminando la opción que sea más cercana a tu percepción en cada uno de los lugares que se solicitan: salón de clases, escuela, casa, comunidad y ciudad, tomando en cuenta que 0= Nunca, 1= Casi nunca, 2= Casi siempre, 3 = Siempre.

| | | Aula | Escuela | Casa | Comunidad | Ciudad |
|---|--|--|---|---|---|---|
| 1 | Las personas que rompían las reglas, eran castigadas. |  |  |  |  |  |
| 2 | El trato era justo para todos, sin distinciones. |  |  |  |  |  |
| 3 | Los que cometían errores, eran corregidos con respeto. |  |  |  |  |  |
| 4 | Había más orden y limpieza |  |  |  |  |  |
| 5 | Había respeto a las ideas y sentimientos de los demás |  |  |  |  |  |
| 6 | Las personas se tenían confianza |  |  |  |  |  |
| 7 | Había reglas claras y conocidas contra la violencia |  |  |  |  |  |
| 8 | Las personas se sentían más seguras |  |  |  |  |  |

Ficha Sociodemográfica

1. ¿Eres alumno regular?

| | |
|----|----|
| SÍ | NO |
|----|----|
2. ¿Tu carga de créditos corresponde al nivel que estás cursando?

| | | |
|----|--------------------|--------------------|
| SÍ | NO (Por debajo) | NO (Por arriba) |
|----|--------------------|--------------------|
3. ¿Has reprobado asignaturas?

| | |
|----|----|
| SÍ | NO |
|----|----|

 ¿Cuántas? _____
4. En este momento ¿cuántas asignaturas tienes reprobadas? _____
5. ¿Cuántas faltas a clases tienes al mes? _____
6. Vives en una propiedad:

| | | |
|---------|--------|----------|
| RENTADA | PROPIA | PRESTADA |
|---------|--------|----------|
7. ¿Con cuántas personas vives? _____
8. ¿Con quiénes vives?

9. ¿Tienes hijos?

| | |
|----|----|
| SÍ | NO |
|----|----|

 ¿Cuántos? _____
10. ¿Actualmente trabajas?

| | |
|----|----|
| SÍ | NO |
|----|----|
11. ¿Tienes dependientes económicos?

| | |
|----|----|
| SÍ | NO |
|----|----|

 ¿Cuántos? _____

Anexo 2. Modificaciones en las tres versiones del instrumento

Reactivo

| | Cuestionario Versión 1 | Cuestionario Versión 2 | Cuestionario Versión 3 |
|----|--|--|--|
| 2 | Hay un conjunto de normas claras que todos debemos cumplir | Hay un conjunto de normas claras que todos debemos cumplir | Hay un conjunto de normas claras que todos debemos cumplir |
| 5 | Entiendo claramente lo que sucederá si rompo las reglas | Entiendo claramente lo que sucederá si rompo las reglas | Entiendo claramente lo que sucederá si rompo las reglas |
| 6 | El trato es justo para todos sin distinciones | El trato es justo para todos sin distinciones | El trato es justo para todos, sin distinciones |
| 7 | Las sanciones al rompimiento de una regla son de acuerdo a la falta | Las sanciones al rompimiento de una regla son de acuerdo a la falta | Las sanciones al rompimiento de una regla son de acuerdo a la falta cometida |
| 12 | He sido informado sobre las normas que debo seguir así como las consecuencias de no hacerlo | He sido informado sobre las normas que debo seguir así como las consecuencias de no hacerlo | He sido informado sobre las normas que debo seguir y de las consecuencias de no hacerlo |
| 13 | Cuando las reglas se rompen, los infractores son tratados con firmeza pero de forma justa | Cuando las reglas se rompen, los infractores son tratados con firmeza pero de forma justa | Cuando las reglas se rompen, los infractores son tratados con firmeza y de forma justa |
| 19 | Parece que las reglas cambian mucho | Parece que las reglas cambian mucho | Parece que las reglas cambian mucho |
| 21 | Existen demasiadas normas que cumplir, se requiere permiso para hacer cualquier cosa | Se requiere permiso para hacer cualquier cosa | Se requiere permiso para hacer cualquier cosa |
| 30 | Las personas responsables de hacerlo, se encargan de que todos cumplan las normas establecidas | Las personas responsables de hacerlo, se encargan de que todos cumplan las normas establecidas | Las personas responsables de hacerlo, se encargan de que todos cumplan las normas establecidas |
| 33 | Todos los que rompen las reglas son castigados | Todos los que rompen las reglas son castigados | Todos los que rompen las reglas son castigados |
| 8 | Mis opiniones son escuchadas y respetadas | Mis opiniones son escuchadas y respetadas | Mis opiniones son escuchadas |
| 11 | Puedo participar en la toma de decisiones que me involucren | Puedo participar en la toma de decisiones que me involucren | Puedo participar en la toma de decisiones que me involucren |
| 15 | Tengo acceso a materiales y apoyo para mis tareas escolares | Tengo acceso a materiales y apoyo para mis tareas escolares | Tengo acceso a materiales y apoyo para mis tareas escolares |
| 24 | Hay alguien que me felicita cuando hago algo bien | Hay alguien que me felicita cuando hago algo bien | Hay alguien que me felicita cuando hago algo bien |
| 25 | Me siento feliz aquí | Me siento feliz aquí | Me siento feliz aquí |
| 26 | Si cometo un error, soy corregido con paciencia y respeto | Si cometo un error, soy corregido con respeto | Si cometo un error, soy corregido con respeto |
| 28 | Soy escuchado sin interrupciones cuando me expreso | Soy escuchado sin interrupciones cuando me expreso | Soy escuchado sin interrupciones cuando me expreso |
| 31 | Puedo proponer nuevas formas de hacer las cosas | Puedo proponer nuevas formas de hacer las cosas | Puedo proponer nuevas formas de hacer las cosas |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 39 | Me siento confiado para decir lo que pienso ante los demás | Me siento confiado para decir lo que pienso ante los demás | Me siento confiado para decir lo que pienso ante los demás |
| 40 | Todo está en orden y hay limpieza | Todo está en orden y hay limpieza | Todo está en orden y hay limpieza |
| 1 | Creo que soy importante para los que me rodean | Creo que soy importante para los que me rodean | Creo que soy importante para los que me rodean |
| 3 | Cuando existe una emergencia, hay alguien que puede ayudarme | Cuando existe una emergencia, hay alguien que puede ayudarme | Cuando existe una emergencia, hay alguien que puede ayudarme |
| 4 | Todos nos tenemos confianza | Todos nos tenemos confianza | Todos nos tenemos confianza |
| 10 | Cuando es necesario mi apoyo trato de ayudar en lo que puedo | Cuando es necesario mi apoyo trato de ayudar en lo que puedo | Cuando es necesario mi apoyo trato de ayudar en lo que puedo |
| 16 | Me gusta apoyar a los demás | Me gusta apoyar a los demás | Me gusta apoyar a los demás |
| 18 | Cuando tengo un problema personal, encuentro apoyo en los que me rodean | Cuando tengo un problema personal, encuentro apoyo en los que me rodean | Cuando tengo un problema personal, encuentro apoyo en los que me rodean |
| 20 | Cuando hay un conflicto, se puede arreglar pacíficamente | Cuando hay un conflicto, se puede arreglar pacíficamente | Cuando hay un conflicto, se puede arreglar pacíficamente |
| 34 | Existe muy buena comunicación entre todos | Existe muy buena comunicación entre todos | Existe muy buena comunicación entre todos |
| 36 | Respeto las ideas y sentimientos de los demás | Respeto las ideas y sentimientos de los demás | Respeto las ideas y sentimientos de los demás |
| 37 | Los demás creen que soy confiable, confían en mí | Los demás creen que soy confiable, confían en mí | Los demás creen que soy confiable, confían en mí |
| 9 | Algunos usan drogas (alcohol, marihuana o cualquier otro estupefaciente) | Algunos usan drogas (alcohol, marihuana o cualquier otro estupefaciente) | Algunos usan drogas (alcohol, marihuana o cualquier otro estupefaciente) |
| 14 | Me siento seguro estando aquí | Me siento seguro estando aquí | Me siento seguro estando aquí |
| 17 | He sido acosado o intimidado por cuestiones que tienen que ver con mi raza, preferencia sexual o identidad de género | He sido acosado o intimidado por cuestiones que tienen que ver con mi raza, preferencia sexual o identidad de género | He sido acosado o intimidado por cuestiones que tienen que ver con mi raza, preferencia sexual o identidad de género |
| 22 | He visto que algunos portan o traen armas de fuego | He visto que algunos portan o traen armas de fuego | He visto que algunos traen armas de fuego |
| 23 | He sido empujado, hecho a un lado con un empujón, golpeado o pateado por alguien que no bromeaba | He sido agredido físicamente por alguien que no bromeaba | He sido agredido físicamente |
| 27 | He sido acosado sexualmente | He sido acosado sexualmente | He sido acosado sexualmente |
| 29 | Me han amenazado con hacerme daño o lastimarme | Me han amenazado con lastimarme | Me han amenazado con lastimarme |
| 32 | He sido amenazado y/o lastimado con un arma de fuego o blanca | He sido amenazado y/o lastimado con un arma | He sido amenazado y/o lastimado con un arma |
| 35 | Me han robado mis pertenencias | Me han robado mis pertenencias | Me han robado mis pertenencias |
| 38 | Existen reglas claras y conocidas por todos contra la violencia | Existen reglas claras y conocidas por todos contra la violencia | Existen reglas claras y conocidas por todos contra la violencia |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 41 | Las personas que rompían las reglas, eran castigadas. | Las personas que rompían las reglas, eran castigadas. | Las personas que rompían las reglas, eran castigadas. |
| 42 | El trato era justo para todos, sin distinciones | El trato era justo para todos, sin distinciones. | El trato era justo para todos, sin distinciones. |
| 43 | Los que cometían errores, eran corregidos con respeto. | Los que cometían errores, eran corregidos con respeto. | Los que cometían errores, eran corregidos con respeto. |
| 44 | Había más orden y limpieza | Había más orden y limpieza | Había más orden y limpieza |
| 45 | Había respeto a las ideas y sentimientos de los demás | Había respeto a las ideas y sentimientos de los demás | Había respeto a las ideas y sentimientos de los demás |
| 46 | Las personas se tenían confianza | Las personas se tenían confianza | Las personas se tenían confianza |
| 47 | Había reglas claras y conocidas contra la violencia | Había reglas claras y conocidas contra la violencia | Había reglas claras y conocidas contra la violencia |
| 48 | Las personas se sentían más seguras | Las personas se sentían más seguras | Las personas se sentían más seguras |

Anexo 3. Versión final del Cuestionario CliSEEc

**Cuestionario Clima Social Escolar (CliSEEc)
González S. Edith y Miranda Díaz G. Alejandro**

Nombre del plantel: _____ Grado: _____
 Edad: _____ Sexo: _____ Colonia donde vives: _____
 Promedio: _____

¿Cuántos minutos te lleva llegar de tu casa a la escuela? _____ min.

¿Cómo te transportas de tu casa a la escuela? Puedes marcar más de una opción:

| | | | | | | | | |
|-----------|-----------|-------|----------|-------|-------------------|-------------------|------------|-------|
| Caminando | Bicicleta | Combi | Microbús | Metro | Taxi o Uber | Coche familiar | Teleférico | Otro: |
|-----------|-----------|-------|----------|-------|-------------------|-------------------|------------|-------|

1. A continuación leerás algunas afirmaciones, responde a ellas eligiendo e iluminando la opción que sea más cercana a tu percepción en cada uno de los lugares que se solicitan: tu salón de clases, tu escuela, tu casa, tu comunidad y tu ciudad, tomando en cuenta que 0= Nunca, 1= Casi nunca, 2= Casi siempre, 3 = Siempre, como se muestra en la imagen:



| | | Aula | Escuela | Casa | Comunidad | Ciudad |
|---|--|------|---------|------|-----------|--------|
| 1 | Creo que soy importante para los que me rodean | | | | | |
| 2 | Hay un conjunto de normas claras que todos debemos cumplir | | | | | |
| 3 | Cuando existe una emergencia, hay alguien que puede ayudarme | | | | | |
| 4 | Todos nos tenemos confianza | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 5 | Entiendo claramente lo que sucederá si rompo las reglas | | | | | |
| 6 | El trato es justo para todos, sin distinciones | | | | | |
| 7 | Las sanciones al rompimiento de una regla son de acuerdo a la falta cometida | | | | | |
| 8 | Mis opiniones son escuchadas | | | | | |
| 9 | Algunos usan drogas (alcohol, marihuana o cualquier otro estupefaciente) | | | | | |
| 10 | Cuando es necesario mi apoyo trato de ayudar en lo que puedo | | | | | |
| 11 | Puedo participar en la toma de decisiones que me involucren | | | | | |
| 12 | He sido informado sobre las normas que debo seguir y de las consecuencias de no hacerlo | | | | | |
| 13 | Cuando las reglas se rompen, los infractores son tratados con firmeza y de forma justa | | | | | |
| 14 | Me siento seguro estando aquí | | | | | |
| 15 | Tengo acceso a materiales y apoyo para mis tareas escolares | | | | | |
| 16 | Me gusta apoyar a los demás | | | | | |
| 17 | He sido acosado o intimidado por cuestiones que tienen que ver con mi raza, preferencia sexual o identidad de género | | | | | |
| 18 | Cuando tengo un problema personal, encuentro apoyo en los que me rodean | | | | | |
| 19 | Parece que las reglas cambian mucho | | | | | |
| 20 | Cuando hay un conflicto, se puede arreglar pacíficamente | | | | | |
| 21 | Se requiere permiso para hacer cualquier cosa | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 22 | He visto que algunos traen armas de fuego | | | | | |
| 23 | He sido agredido físicamente | | | | | |
| 24 | Hay alguien que me felicita cuando hago algo bien | | | | | |
| 25 | Me siento feliz aquí | | | | | |
| 26 | Si cometo un error, soy corregido con respeto | | | | | |
| 27 | He sido acosado sexualmente | | | | | |
| 28 | Soy escuchado sin interrupciones cuando me expreso | | | | | |
| 29 | Me han amenazado con lastimarme | | | | | |
| 30 | Las personas responsables de hacerlo, se encargan de que todos cumplan las normas establecidas | | | | | |
| 31 | Puedo proponer nuevas formas de hacer las cosas | | | | | |
| 32 | He sido amenazado y/o lastimado con un arma | | | | | |
| 33 | Todos los que rompen las reglas son castigados | | | | | |
| 34 | Existe muy buena comunicación entre todos | | | | | |
| 35 | Me han robado mis pertenencias | | | | | |
| 36 | Respeto las ideas y sentimientos de los demás | | | | | |
| 37 | Los demás creen que soy confiable, confían en mí | | | | | |
| 38 | Existen reglas claras y conocidas por todos contra la violencia | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 39 | Me siento confiado para decir lo que pienso ante los demás | | | | | |
| 40 | Todo está en orden y hay limpieza | | | | | |

2. Seguramente has oído lo que tus padres o abuelos dicen sobre el tiempo que les tocó vivir a ellos, a continuación leerás algunas afirmaciones, con base en lo que has escuchado responde eligiendo la opción que sea más cercana a tu percepción en cada uno de los lugares que se solicitan: salón de clases, escuela, casa, comunidad, ciudad.

0= Nunca, 1= Casi nunca, 2= Casi siempre, 3 = Siempre

| | | Aula | Escuela | Casa | Comunidad | Ciudad |
|----|--|------|---------|------|-----------|--------|
| 41 | Las personas que rompían las reglas, eran castigadas. | | | | | |
| 42 | El trato era justo para todos, sin distinciones. | | | | | |
| 43 | Los que cometían errores, eran corregidos con respeto. | | | | | |
| 44 | Había más orden y limpieza | | | | | |
| 45 | Había respeto a las ideas y sentimientos de los demás | | | | | |
| 46 | Las personas se tenían confianza | | | | | |
| 47 | Había reglas claras y conocidas contra la violencia | | | | | |
| 48 | Las personas se sentían más seguras | | | | | |

Ficha Sociodemográfica

1. ¿Eres alumno regular?

| | |
|----|----|
| SÍ | NO |
|----|----|

2. ¿Tu carga de créditos corresponde al nivel que estás cursando?

| | | |
|----|--------------------|--------------------|
| SÍ | NO (Por debajo) | NO (Por arriba) |
|----|--------------------|--------------------|

3. ¿Has reprobado asignaturas?

| | |
|----|----|
| SÍ | NO |
|----|----|

 ¿Cuántas? _____

4. En este momento ¿cuántas asignaturas tienes reprobadas? _____
5. ¿Cuántas faltas a clases tienes al mes? _____
6. Vives en una propiedad:

| | | |
|---------|--------|----------|
| RENTADA | PROPIA | PRESTADA |
|---------|--------|----------|

7. ¿Con cuántas personas vives? _____
8. ¿Con quiénes vives? _____
9. ¿Tienes hijos?

| | |
|----|----|
| SÍ | NO |
|----|----|

 ¿Cuántos? _____

10. ¿Actualmente trabajas?

| | |
|----|----|
| SÍ | NO |
|----|----|

11. ¿Tienes dependientes económicos?

| | |
|----|----|
| SÍ | NO |
|----|----|

 ¿Cuántos? _____

ADENDUM**Guía del Docente. Clima Social Escolar. Una propuesta de evaluación e intervención**

© 2020, González Santiago Edith

Este material fue elaborado en el marco del Programa de Maestría en Docencia para Educación Media Superior (MADEMS), de la Universidad Nacional Autónoma de México, como parte de la Tesis para la obtención de grado.

Derechos y permisos

Este material está sujeto a derechos de autor y puede ser reproducido, parcial o completamente , siempre que se cite la fuente.

Esta guía tienen como objetivo orientar a los profesores que deseen incluir en su práctica docente la construcción de un clima social escolar positivo. Se proporciona un instrumento para recoger datos sobre la percepción del clima social escolar desde un enfoque ecológico, instrucciones sobre su uso y algunas sugerencias de estrategias de intervención.

¿Qué es el clima social escolar y porqué es importante?

Para comenzar a entender el clima social escolar, es preciso remitirse a los trabajos desarrollados por Kurt Lewin en 1948, él fue pionero en investigar lo que hoy conocemos como **clima social**, tomó en cuenta factores del ambiente como objetivos, necesidades, estímulos, relaciones sociales y prioritariamente lo que él definió como atmósfera facilitativa, tensa u hostil. Muchos autores han estudiado sobre el tema, sin embargo, el trabajo realizado por Moss de 1975 a 1981, pudo acercarse a una definición general de clima social, sus investigaciones realizadas en ambientes hospitalarios, educativos, terapéuticos, de rehabilitación, psiquiátricos y penitenciarios, lograron recabar datos sobre los cambios en la conducta individual en respuesta a cambios en alguna dimensión del clima social del grupo al que se pertenece.

Para que podamos contar con una **definición breve y general** podemos mencionar a la que dice que el clima social es la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales. ¿Te has preguntado alguna vez cómo perciben tus estudiantes el salón de clase, por ejemplo?

Ya que hemos aterrizado en lo que es el clima social, debes saber que este puede ser positivo o negativo, por este motivo es importante conocer los aspectos que conforman un **clima social positivo**:

- Percepción de un clima de justicia
- Predominio de la valoración positiva
- Sensación de ser alguien valioso
- Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión
- Acceso y disponibilidad de la información relevante
- Favorece el crecimiento personal
- Permite el abordaje constructivo de los conflictos.
- Reconocimiento
- Tolerancia a los errores
- Sentido de pertenencia
- Flexibilidad de las normas
- Sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias
- Favorece la creatividad

¿Cuántos puntos de los mencionados, has trabajado desde tu rol como docente al frente de un grupo de estudiantes?

Aunque aún no se ha llegado a una definición general y estructural del concepto **clima social escolar**, podemos describirlo de forma general como las creencias, valores y actitudes compartidas que reflejan la calidad y el carácter de la vida en las escuelas.

Así como hay puntos importantes que representan un clima social positivo, en el caso del ambiente escolar sucede lo mismo, para entenderlo vamos a mirar las **dimensiones que componen el clima del aula**, el referente constante en el conocimiento de estas dimensiones es la clasificación que realizó Moss en los años setentas:

Relación: Se refiere a la naturaleza e intensidad de las relaciones personales dentro del entorno, la medida en que las personas están involucradas en el entorno y se apoyan y se ayudan entre sí.

Desarrollo personal: Se refiere a las direcciones básicas a lo largo de las cuales el crecimiento personal y la mejora personal tienden a ocurrir.

Mantenimiento y cambio del sistema: Se refiere a la medida en que el entorno es ordenado, tiene expectativas claras, mantiene el control y responde al cambio. El concepto de clima en el aula implica la intención de establecer y mantener una actitud positiva.

El rol docente en la construcción del clima social al interior del aula es central, el profesor es modelador de un clima social positivo al implementar distintas estrategias que impacten positivamente en la cohesión grupal, la autoestima de sus estudiantes y la percepción de un ambiente seguro.

Como menciona Pérez (2004), el ser humano se desenvuelve en distintos ambientes sociales que lo obligan a regular de forma continua sus propias conductas y al mismo tiempo, la de quienes lo rodean. Dicha experimentación es más intensa y activa durante la adolescencia, y la escuela desempeña un papel muy importante como agente socializador en su formación integral ya que, el ambiente escolar proporciona los medios, los procedimientos y métodos disciplinarios y para mantener el orden dentro de un sistema estructurado (Aguilar y Catalán, 2005). Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Carrasco (2011), declaran que existen antecedentes empíricos que refieren la existencia de una relación entre el desarrollo socioemocional de estudiantes y profesores con la percepción del clima social escolar, una percepción positiva se relaciona a la capacidad de **retención en los centros escolares**. Estos mismos autores refieren que las competencias afectivas de los docentes impactan directamente sobre los aprendizajes de sus estudiantes, describen seis tipos de relaciones docente-estudiante (Ver tabla 1) y mencionan que a cada tipo de relación, corresponde un repertorio de conductas propias del estudiante, por lo que resulta crucial identificar cuál es el tipo de relación que se tiene con los estudiantes.

Tabla 1. Tipos de relaciones docente-estudiante

| | |
|----------------------|--|
| Dependiente | El docente cuenta en exceso con la confianza de los estudiantes. |
| Implicación positiva | Altos niveles de calidez y comunicación. |
| Disfuncional | Bajo compromiso por parte del docente pero con altos niveles de irritabilidad, malestar y rabia. |
| Funcional Promedio | Compromiso y buena comunicación. |
| Tensa o irritante | Altos niveles de conflicto |
| No implicada | Poca calidez y comunicación, con bajos niveles de enfado |

Sin embargo, resulta importante considerar que las relaciones sociales de un ambiente, están condicionadas por estructuras sociales mayores y que existen datos (Blanco, 2009) que el clima social escolar se deteriora conforme es menor el nivel socioeconómico de los estudiantes, es decir, la desigualdad social se replica en las interacciones dentro del aula. Desde este contexto, el docente puede ser un agente modelador que promueve relaciones a nivel socioafectivo dentro del aula, mediador clave en la replicación o no de un ambiente desfavorable para una minoría. Blanco (2009) también refiere que las relaciones entre docente y estudiante afectan de forma significativa el autoconcepto y nivel de aprendizaje de los estudiantes por lo que resulta importante conocer la organización social y afectiva hacia el interior del aula y más aún, en los distintos sistemas que conforman el entorno de sus estudiantes. En exploraciones realizadas en México (Blanco, 2009) se encontró que en los contextos más desfavorables socioeconómicamente, hay un mayor grado de desacuerdo entre docentes y una mala calidad en las interacciones sociales de los estudiantes.

¿Para qué evaluar el clima social escolar?

La OCDE (2005) ha declarado que el clima escolar tiene mayor impacto en el rendimiento académico que otro tipo de factores como los recursos materiales o personales

y otros estudios publicados por la UNESCO (2013) dan cuenta de lo relevante que es el clima escolar para promover los aprendizajes, sin importar el contexto del que se trate. En el informe *La Educación Obligatoria en México del Instituto Nacional de Evaluación Educativa* (INNE), se menciona que lo que da sentido a un sistema nacional de educación es propiciar el aprendizaje de sus estudiantes, “*no sólo el dominio de conceptos y procedimientos, sino también aprendizajes de tipo social, emocional, cívico y artístico, entre otros*” (Sánchez, M. A., Paredes, O. E. y colaboradores, 2017; pág. 57). Resulta necesario que el docente asuma el rol tan importante que tiene en esta dimensión socioafectiva como una figura mediadora que facilite el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales y propiciar un clima social positivo para la adquisición de aprendizajes que el estudiante pueda replicar en otros contextos sociales.

Es posible acercarnos a la percepción del clima social del aula aplicando alguna escala que recoja datos al respecto y existen distintos instrumentos validados para **evaluar el clima social escolar**. Algunos ejemplos de estos instrumentos son el ECLIS de Aron, el SERCE de la LLECE, el BIECE del INEE o el CECSE de Trianes, pero son instrumentos construidos bajo una visión centrada en el aprendizaje escolar centradas en el aula por lo que no se obtienen datos sobre los factores, que aunque fuera del aula, inciden en el aprendizaje y el sano desarrollo socioemocional.

Una propuesta es el **Cuestionario sobre Clima Social Escolar desde un Enfoque Ecológico (CliSEEc)**

Cuestionario sobre Clima Social Escolar desde un Enfoque Ecológico (CliSEEc)

González S. Edith y Miranda Díaz G. Alejandro

Objetivo: Identificar la percepción del clima social escolar con un enfoque ecológico.

Características: Instrumento de autoinforme diseñado para obtener datos de la percepción del clima social que el sujeto tiene de los distintos sistemas que conforman su entorno, teniendo como centro el aula, seguido de la escuela, la casa, la comunidad y la ciudad donde vive.

Se solicita al sujeto que responda en una escala donde 0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = casi siempre y 3 = siempre. La puntuación final indica la percepción del sujeto en cuanto a la temporalidad en la que percibe un clima social positivo.

Este instrumento proporciona datos sobre 4 dimensiones que los autores han considerado importantes en el aula escolar:

Percepción de Justicia (PJ) Se refiere al conocimiento y claridad de normas y políticas (reglas), mismas que respetan la verdad y la equidad para sancionar a quien falte a ellas. Corresponde a los reactivos 2, 5, 6, 7, 12, 13, 19, 21, 30 y 33.

Desarrollo personal (DP) Se refiere a la flexibilidad del ambiente que lo hace propicio para experimentar, crear, recrear, innovar, participar en la toma de decisiones y grado de libertad de expresión. Corresponde a los reactivos 8, 11, 15, 24, 25, 26, 28, 31, 39 y 40.

Relaciones (R) Se refiere a la cercanía y apoyo mutuo entre los integrantes del ambiente y la sensación de bienestar relacionada a la confianza para solicitar ayuda si es necesario. Corresponde a los reactivos 1, 3, 4, 10, 16, 18, 20, 34, 36 y 37.

Percepción de Seguridad (S) Se refiere a qué tan seguro se siente tanto física como emocionalmente en el ambiente. Corresponde a los reactivos 9, 14, 17, 22, 23, 27, 29, 32, 35 y 38.

Cronosistema (Cr) Esta pequeña escala es opcional, se refiere a la percepción del sujeto en relación al pasado que vivió la generación anterior. Corresponde a los reactivos 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 y 48.

Componentes: Cuestionario, Sugerencias de intervención e Instrucciones sobre tratamiento de datos.

Dirigido a: Estudiantes del nivel medio superior

Aplicación: Individual y colectiva

Tiempo aprox. de aplicación: 40 minutos.

Instrucciones para aplicación y calificación:

Procure la aplicación a todo el grupo el mismo día y en el mismo horario, un tema importante es poder identificar cada cuestionario resuelto respetando el anonimato, esto es importante debido al nivel de intimidad que hay en algunos reactivos. Una sugerencia es que el sujeto no escriba nunca su nombre y el docente sea quien proporcione algún sistema de identificación para que posteriormente y **solo en caso de ser estrictamente necesario** sea posible identificar al sujeto. Dicho sistema de identificación puede ser mediante folios o claves alfanuméricas. Este cuestionario también puede ser aplicado por un docente externo al grupo o incluso, por el director del plantel.

Una vez que se tienen los datos, se puede usar una hoja de cálculo electrónica como Excel que permitirá una mayor velocidad en el cálculo de los resultados. Para obtener cada una de las dimensiones, basta con agrupar los reactivos correspondientes:

Percepción de Justicia (PJ): Corresponde a los reactivos 2, 5, 6, 7, 12, 13, 19, 21, 30 y 33.

Desarrollo personal (DP): Corresponde a los reactivos 8, 11, 15, 24, 25, 26, 28, 31, 39 y 40.

Relaciones (R): Corresponde a los íreactivos 1, 3, 4, 10, 16, 18, 20, 34, 36 y 37.

Percepción de Seguridad (S): Corresponde a los reactivos 9, 14, 17, 22, 23, 27, 29, 32, 35 y 38.

Cronosistema (Cr):_Corresponde a los reactivos 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47 y 48.

Sugerencia del uso de Sociogramas

Una vez que se han obtenido los datos, quizá el docente desee una mirada más cercana al estado de su aula, específicamente a la organización social. El sociograma es un test sociométrico que puede resultar de mucha ayuda. Es una técnica de análisis de datos que concentra su atención en la forma en que se establecen los vínculos sociales dentro de un grupo. Identifica posición social, detecta sujetos rechazados, con dificultades para integrarse al grupo, reconoce sujetos líderes, con mayor influencia en el grupo y detecta grupos de interacción social. Dependerá mucho de los intereses del docente, de lo que quiera observar.

Procedimiento:

El primer paso será la elaboración de un cuestionario cuyas preguntas dependerán de lo que se desea explorar: trabajo en equipo, acoso escolar, vinculación afectiva, exclusión, liderazgos, etc.

Algunas de las preguntas más utilizadas son, por ejemplo, *¿Con qué compañero te agrada trabajar en equipo?*, *¿Con qué compañero no te agrada trabajar en equipo?*, *¿Con qué compañero te llevas bien?*, *¿Con qué compañeros te llevas mal?*, etc. Se solicita al encuestado que nombre a un solo compañero.

Es importante aclarar que un Sociograma es completamente para el manejo del docente, es mejor que los encuestados no estén enterados si son rechazados por el resto del grupo, por ejemplo.

Un ejemplo de cuestionario que pretende observar las vinculaciones afectivas y las preferencias con el trabajo en clase es el siguiente cuestionario, diseñado para un grupo de nivel medio superior:

| Preferencias intelectuales | Preferencias afectivas |
|--|---|
| 1. <i>¿A quién elegirías para realizar una tarea en equipo?</i> | 1. <i>¿A quién invitarías a una reunión de amigos?</i> |
| 2. <i>¿A quién no elegirías para realizar una tarea en equipo?</i> | 2. <i>¿A quién no invitarías a una reunión de amigos?</i> |
| 1. <i>¿Con quién de tus compañeros te gusta realizar tareas o estudiar?</i> | 1. <i>¿Con qué compañero te agrada pasar tiempo?</i> |
| 2. <i>¿Con quién de tus compañeros no te gusta realizar tareas o estudiar?</i> | 2. <i>¿Con qué compañero te desagrada convivir?</i> |
| 1. <i>¿Con qué compañero te gusta conversar sobre temas revisados en el aula?</i> | 1. <i>¿Con qué compañero conversarías de aspectos personales?</i> |
| 2. <i>¿Con qué compañero no te gusta conversar sobre los temas revisados en el aula?</i> | 2. <i>¿En qué compañero no confías?</i> |

Tratamiento de los datos

Actualmente existen distintos software en internet con los que fácilmente se pueden elaborar gráficas sociométricas, otra forma es elaborar una matriz de datos donde sea posible que el docente observe la organización del grupo con base en los parámetros explorados a través del cuestionario diseñado expofeso.

El uso de sociogramas es sólo una sugerencia para complementar la evaluación del clima social escolar y en el caso de que el docente así lo requiera.

Estrategias de Intervención

Lo emocional

Un aspecto clave, relacionado a los climas sociales positivos es la inteligencia emocional, ya que es un elemento que actúa de forma directa en la conducta del ser humano. Aron y Milicic (2017) enlistan de forma general los aspectos a observar en esta columna para comenzar en la intervención del clima social dentro del aula:

Conocer las propias emociones: Capacidad de identificar nuestros sentimientos.

Manejar las emociones propias: Recuperarse rápidamente de las dificultades que se presentan.

Conocer la propia motivación: Permite enfocarse en la automotivación, al dominio que facilita la creatividad.

Reconocer emociones en el otro: Empatía, captar las señales sociales de los otros para identificar lo que desean o necesitan.

Manejar las emociones: Capacidad de adaptarse a las emociones de los otros. Es la capacidad de establecer relaciones equilibradas con los demás.

La inteligencia emocional dependerá a su vez, del entorno social. Aron y Milicic (2017) mencionan la importancia que tiene el entorno social en el desarrollo humano e identifica tres formas de respuesta para las necesidades de un individuo:

Empáticamente. Sincronización emocional que permite sentirse reconocido y comprendido, de manera que es posible establecer vínculos con el ambiente y en un futuro, el sujeto se vinculará con las demandas y emociones del medio social. Quienes están inmersos en un ambiente de respuesta social empático desarrollan confianza y autoestima, lo que los impulsa a concretar proyectos.

Negligentemente. Falta de respuesta o despreocupación por las necesidades del individuo. Provoca una sensación de abandono, perturbaciones cognitivas que provocan malestar emocional. Genera apatía, desapego de las relaciones interpersonales que dificultan el desarrollo de vínculos afectivos y de confianza en los otros.

Abuso emocional. Se representa con amenazas, humillaciones y castigos violentos. Los sujetos que tienen estas respuestas del entorno a sus necesidades suelen sobre reaccionar a los estados emocionales de los otros (homologado a una vigilancia postraumática), esperando la más mínima señal para prepararse a un posible ataque o agresión.

Pues bien, como docentes es importante entender cómo este tipo de respuestas a las necesidades de nuestros estudiantes generan conductas que pueden obstaculizar el desempeño en el aula, Aron y Milicic (2017) argumentan que el entorno educativo es poco empático a las necesidades de los estudiantes ya que existe poca sintonía emocional con las necesidades, intereses y emociones. La base de sanas relaciones interpersonales es un ambiente empático y debe ser prioridad cuando las relaciones interpersonales permiten la habilidad de crear y coordinar redes de personas, también de mediar, prevenir o resolver conflictos para lograr acuerdos y contribuye a la capacidad de análisis social para identificar las necesidades de los demás.

Desde este enfoque, podemos percibir la importancia que tiene la inteligencia emocional del docente, Moreno, Cuevas, Nova y Bravo (2011) mencionan algunos programas de intervención centrados en la competencia socio-afectiva del profesor. Estos autores informan que se han relacionado los problemas de disciplina en un grupo con el nivel de competencia afectiva interpersonal del docente a cargo. ¿Pero cuáles son las dimensiones socioafectivas consideradas para tal afirmación?

Considerando las dimensiones afectivas de la enseñanza propuestas por el programa TESA *Teaching Expectations and Student Achievement* (Moreno, Cuevas, Nova y Bravo, 2011), se mencionan 15 categorías que se han organizado en tres clasificaciones:

1. Oportunidad de responder

- a. Equidad en la oportunidad de respuesta. Solicitar a alguien que responda una pregunta, demuestre, afirme o corrija algo que se ha dicho sin generar conflicto a un estudiante o entre estudiantes.
- b. Apoyo individual al estudiante. Interacción cercana docente-estudiante, que proporcione asistencia y apoyo mientras trabajan en grupo, también fuera del salón y al término de la clase o en los descansos.
- c. Latencia. Dar tiempo suficiente para que el estudiante responda. Tener y manifestar paciencia.
- d. Profundizar. Enriquecer la participación, apoyar reelaborando las aportaciones y motivar a reflexionar.
- e. Mantener las expectativas en el razonamiento. Que el estudiante genere opiniones propias, que contribuya a los hechos, que evalúe ideas, descubra conexiones entre los hechos, contextualizar, generar hipótesis, organizar información, resumir, etc.

2. Retroalimentación.

- a. Corregir. Que el docente proporcione información sobre el desempeño del estudiante, sin sarcasmos.
- b. Elogiar el desempeño escolar y hacer críticas positivas. Justificar los elogios, es necesario informar sobre los avances.

- c. Escuchar activamente. Parafrasear al estudiante puede darle la percepción de ser escuchado, de esa forma motiva a que siga expresándose. Dar oportunidad de expresar y aceptar los sentimientos del otro.
3. Consideración hacia las personas.
- a. Proximidad. Acercarse al estudiante percibiendo su comodidad o incomodidad.
 - b. Cortesía y Respeto. Expresado de forma verbal y no verbal.
 - c. Intercambio de experiencias personales. El docente también puede compartir su experiencia de vida.
 - d. Tocar de forma afectuosa. No amenazante o intimidante y siempre respetando los límites que el estudiante establezca.
 - e. Poner límites al comportamiento, la actuación o la intervención de los estudiantes en diferentes tareas o actividades, no de forma hostil, agresiva o amenazante.

La comunicación

Muchos contextos escolares no se sintonizan con los estudiantes, implementan un modelo reproductivista de educación (Ravazzola, 1998; citado en Aron y Milicic, 2017) donde la comunicación se ve interferida por aspectos como la configuración espacial de los lugares en aula que no permite que los integrantes del grupo se vean cara a cara durante la clase, la eliminación de las demostraciones afectivas que son relegadas a los espacios de recreo o sancionados en la clase, el ejercicio de una autoridad que es la que evalúa a un estudiante pasivo que únicamente debe ser informado y examinado.

Responsabilidad social

Otro aspecto relevante en el aula es fomentar el desarrollo de habilidades sociales que impulsen al estudiante a ser más activo e integrarse a su comunidad social y política como una forma de moldear buenos ciudadanos (Berman, 1997; citado en Aron y Milicic, 2017).

Sobre este aspecto social, Moreno, Cuevas, Nova y Bravo (2011) mencionan los programas de intervención centrados en la competencia social-afectiva de los estudiantes. Definen a estos como formas efectivas de prevenir la violencia en contextos escolares y se centran en el desarrollo de habilidades sociales. Este tipo de programas están clasificados en:

3. *Centrados en la persona.* Inciden directamente en los individuos desarrollando competencias de tipo individual.
4. *Centrados en la situación o contexto.* Indican indirectamente sobre los individuos ya que se modifica su entorno.
5. *Centrados en la interacción persona-contexto.* Buscan mejoras en las competencias mediante cambios en la relación docente-estudiante o en la resolución de problemas interpersonales. Este modelo surge del enfoque ambiental y ecológico, asume que el problema a resolver se encuentra en la interacción del sujeto con el ambiente.

Grupos focales sobre clima social escolar

Y para entender la forma en que los estudiantes perciben los aspectos positivos en el aula, podemos revisar algunas exploraciones a través de grupos focales sobre lo que reportan los estudiantes como importante en el aula. Aron y Milicic (2017) registraron lo siguiente:

Percepción de confianza vs Confianza en la relación. Es una necesidad importante para los estudiantes, contar con la confianza de sus profesores.

Percepción de la justicia vs injusticia en la relación. Es un elemento fundamental en la valoración positiva o negativa del clima social escolar. Se refiere a las medidas disciplinarias, las calificaciones, la discriminación en la atención y el abuso de poder.

Percepción de valoración vs descalificación en la relación. Aspecto central en los estudiantes debido a la carga emocional que confiere el ser criticado públicamente en un contexto que, debido a la posición jerárquica, hace imposible la defensa.

Valoración de la actitud empática por parte de los profesores y de la disposición de ayudar. Manifiestan una necesidad de comunicación cercana con los profesores, prefieren a los profesores empáticos, abiertos y atentos.

Percepción del profesor frente a las exigencias académicas. Los estudiantes valoran a los profesores exigentes pero justos.

Percepción de las metodologías educativas y relevancia de lo que se aprende. Los estudiantes prefieren a los profesores que usan metodologías atractivas, que los hacen participar. Les interesan los aprendizajes relevantes para la vida.

En una revisión sobre los elementos de un clima social positivo en centros escolares, Valoras (2008) recomienda los siguientes puntos a considerar:

1. *Afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía e intimidad.* Un aspecto percibido como uno de los peores es la falta de cercanía, intimidad y afectividad con su profesor. Sobre este punto podrían integrarse a las planeaciones actividades contextualizadas donde los estudiantes compartan información sobre sí mismos en dinámicas que logren el conocimiento mutuo entre estudiantes y estudiantes y profesor.

2. *Incorporación de las culturas juveniles a la dinámica escolar.* Incorporar las vivencias de los estudiantes resulta ser un aspecto que ellos valoran mucho, poder compartir sus intereses, sus pasatiempos extraescolares, su lenguaje, su forma de ser tiene efectos positivos en el clima escolar. Según Valoras (2008) es un punto importante porque permite la generación de espacios planificados para contextualizar y resignificar los aprendizajes y preconcepciones construidas por los estudiantes en sus vivencias personales.
3. *Sentido de pertenencia.* Un clima escolar positivo está relacionado a la identificación y orgullo de formar parte de una institución. Es necesario, para lograr este sentido de pertenencia, generar espacios para la expresión de los estudiantes, sólo de esa manera pueden apropiarse del espacio y sentirlo como propio.
4. *Participación y convivencia democrática.* Es necesario crear espacios de participación y organización social de los estudiantes. Podrían realizarse foros de opinión sobre, por ejemplo, la organización del aula y tomar decisiones argumentadas en la que todos voten las propuestas.
5. *Sensación de pertinencia del currículo escolar.* La comunicación del docente con el grupo es importante en este punto, debe informarles sobre la utilidad de lo que están aprendiendo y contextualizarlo en la realidad más próxima a los estudiantes para convertirlo en una experiencia de aprendizaje significativo. El estudiante debe encontrar sentido a lo que aprende y sobre todo, la utilidad en su vida.
6. *Mejora del autoconcepto académico de los estudiantes.* Será necesario que siempre sean valoradas las capacidades intelectuales y de aprendizaje de los estudiantes por el profesor ya que el autoconcepto está ligado al clima social (Aron y Milicic, 2017). En este tema, la retroalimentación constante resulta ser fundamental.

Todo lo mencionado son estrategias generales que distintos autores han desarrollado en programas de intervención, cierto es que en el alcance que tiene el docente es a nivel del aula, sin embargo; la percepción del clima social en otros entornos permitirán replantear al profesor las posibles hipótesis que tenga sobre el rendimiento académico o conducta de cada uno de sus estudiantes. Las estrategias ofrecidas pueden adaptarse a las planeaciones didácticas y situarlas en los ejes de objetivos de aprendizaje actitudinales, como una opción para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Referencias

- Aguilar, G. I. y Catalán, E. A. (2005). Influencia del entorno social en el desarrollo de las capacidades de los o las adolescentes. Programa de Diplomado en Salud Pública y Salud Familiar. Módulo I. Tendencias en Salud Pública: Salud Familiar y Comunitaria y Promoción. Disponible en: <https://es.calameo.com/read/0047764832d14467a93c3>
- Blanco, B. E. (2009). La relación entre el clima escolar y los aprendizajes en México. Conferencia en X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0110T.htm>
- Milicic, N., & Aron, A. (2017). Clima social escolar y desarrollo personal. Santiago, Chile: Ediciones UC. Disponible en www.jstor.org/stable/j.ctt1trkk9z
- Moreno, M. C., Díaz, M. A., Cuevas, T. C., Nova, O. C. y Bravo, C. I. (2011). Clima Social en el aula y Vínculo Profesor-Alumno: Alcances, Herramientas de Evaluación y Programas de Intervención. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*. 14, (3). Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/27647>
- OECD. (2005). The relative impact of school climate, school policies and school resources on quality and equity, Cap. 3 en *School Factors related to Quality and Equity-results Form PISA-2000*. Bonn: UNO-Verlag. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessment/pisa/34668095.pdf>
- Olsen, J., Preston, A., Algozzine, B., Algozzine, K. y Cusumano, D. (2018) A Review and Analysis of Selected School Climate Measures, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91:2, 47-58, DOI: 10.1080/00098655.2017.1385999

- Pérez, F. F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bromfrenbrenner. *Revista eduPsykhé*, 2004, Vol. 3, No. 2, 161-177. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071166>
- Sánchez, M. A., Paredes, O. E. y colaboradores (2017). Capítulo 2, Condiciones que influyen en las oportunidades para el aprendizaje, en *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. Instituto Nacional de Evaluación de la Educación: México. Disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/242/P1I242.pdf>
- UNESCO. (2013). *Análisis del Clima Escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- Valoras UC (2008). “Clima social escolar”. Centro Documentación www.valorasuc.cl

CUESTIONARIO CiSEEC (Clima Social Escolar desde un Enfoque Ecológico)

Nombre del plantel: _____ Grado: _____

Edad: _____ Sexo: _____ Colonia donde vives: _____

Promedio: _____





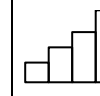









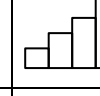




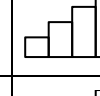




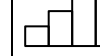
¿Cuántos minutos te lleva llegar de tu casa a la escuela? _____ min.

¿Cómo te transportas de tu casa a la escuela? Puedes marcar más de una opción:

| | | | | | | | | |
|-----------|-----------|-------|----------|-------|-------------------|-------------------|------------|-------|
| Caminando | Bicicleta | Combi | Microbús | Metro | Taxi o Uber | Coche familiar | Teleférico | Otro: |
|-----------|-----------|-------|----------|-------|-------------------|-------------------|------------|-------|

3. A continuación leerás algunas afirmaciones, responde a ellas eligiendo e iluminando la opción que sea más cercana a tu percepción en cada uno de los lugares que se solicitan: tu salón de clases, tu escuela, tu casa, tu comunidad y tu ciudad, tomando en cuenta que 0= Nunca, 1= Casi nunca, 2= Casi siempre, 3 = Siempre, como se muestra en la imagen:



| | | Aula | Escuela | Casa | Comunidad | Ciudad |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Creo que soy importante para los que me rodean |  |  |  |  |  |
| 2 | Hay un conjunto de normas claras que todos debemos cumplir |  |  |  |  |  |
| 3 | Cuando existe una emergencia, hay alguien que puede ayudarme |  |  |  |  |  |
| 4 | Todos nos tenemos confianza |  |  |  |  |  |
| 5 | Entiendo claramente lo que sucederá si rompo las reglas |  |  |  |  |  |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 6 | El trato es justo para todos, sin distinciones | | | | | |
| 7 | Las sanciones al rompimiento de una regla son de acuerdo a la falta cometida | | | | | |
| 8 | Mis opiniones son escuchadas | | | | | |
| 9 | Algunos usan drogas (alcohol, marihuana o cualquier otro estupefaciente) | | | | | |
| 10 | Cuando es necesario mi apoyo trato de ayudar en lo que puedo | | | | | |
| 11 | Puedo participar en la toma de decisiones que me involucren | | | | | |
| 12 | He sido informado sobre las normas que debo seguir y de las consecuencias de no hacerlo | | | | | |
| 13 | Cuando las reglas se rompen, los infractores son tratados con firmeza y de forma justa | | | | | |
| 14 | Me siento seguro estando aquí | | | | | |
| 15 | Tengo acceso a materiales y apoyo para mis tareas escolares | | | | | |
| 16 | Me gusta apoyar a los demás | | | | | |
| 17 | He sido acosado o intimidado por cuestiones que tienen que ver con mi raza, preferencia sexual o identidad de género | | | | | |
| 18 | Cuando tengo un problema personal, encuentro apoyo en los que me rodean | | | | | |
| 19 | Parece que las reglas cambian mucho | | | | | |
| 20 | Cuando hay un conflicto, se puede arreglar pacíficamente | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 21 | Se requiere permiso para hacer cualquier cosa | | | | | |
| 22 | He visto que algunos traen armas de fuego | | | | | |
| 23 | He sido agredido físicamente | | | | | |
| 24 | Hay alguien que me felicita cuando hago algo bien | | | | | |
| 25 | Me siento feliz aquí | | | | | |
| 26 | Si cometo un error, soy corregido con respeto | | | | | |
| 27 | He sido acosado sexualmente | | | | | |
| 28 | Soy escuchado sin interrupciones cuando me expreso | | | | | |
| 29 | Me han amenazado con lastimarme | | | | | |
| 30 | Las personas responsables de hacerlo, se encargan de que todos cumplan las normas establecidas | | | | | |
| 31 | Puedo proponer nuevas formas de hacer las cosas | | | | | |
| 32 | He sido amenazado y/o lastimado con un arma | | | | | |
| 33 | Todos los que rompen las reglas son castigados | | | | | |
| 34 | Existe muy buena comunicación entre todos | | | | | |
| 35 | Me han robado mis pertenencias | | | | | |
| 36 | Respeto las ideas y sentimientos de los demás | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 37 | Los demás creen que soy confiable, confían en mí | | | | | |
| 38 | Existen reglas claras y conocidas por todos contra la violencia | | | | | |
| 39 | Me siento confiado para decir lo que pienso ante los demás | | | | | |
| 40 | Todo está en orden y hay limpieza | | | | | |

2. Seguramente has oído lo que tus padres o abuelos dicen sobre el tiempo que les tocó vivir a ellos, a continuación leerás algunas afirmaciones, con base en lo que has escuchado responde eligiendo la opción que sea más cercana a tu percepción en cada uno de los lugares que se solicitan: salón de clases, escuela, casa, comunidad, ciudad.

0= Nunca, 1= Casi nunca, 2= Casi siempre, 3 = Siempre

| | | Aula | Escuela | Casa | Comunidad | Ciudad |
|----|--|------|---------|------|-----------|--------|
| 41 | Las personas que rompían las reglas, eran castigadas. | | | | | |
| 42 | El trato era justo para todos, sin distinciones. | | | | | |
| 43 | Los que cometían errores, eran corregidos con respeto. | | | | | |
| 44 | Había más orden y limpieza | | | | | |
| 45 | Había respeto a las ideas y sentimientos de los demás | | | | | |
| 46 | Las personas se tenían confianza | | | | | |
| 47 | Había reglas claras y conocidas contra la violencia | | | | | |

| | | | | | | |
|----|-------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 48 | Las personas se sentían más seguras | | | | | |
|----|-------------------------------------|--|--|--|--|--|

Ficha Sociodemográfica

1. ¿Eres alumno regular?

| | |
|----|----|
| SÍ | NO |
|----|----|

2. ¿Tu carga de créditos corresponde al nivel que estás cursando?

| | | |
|----|--------------------|--------------------|
| SÍ | NO (Por debajo) | NO (Por arriba) |
|----|--------------------|--------------------|

3. ¿Has reprobado asignaturas?

| | |
|----|----|
| SÍ | NO |
|----|----|

 ¿Cuántas? _____

4. En este momento ¿cuántas asignaturas tienes reprobadas? _____
5. ¿Cuántas faltas a clases tienes al mes? _____
6. Vives en una propiedad:

| | | |
|---------|--------|----------|
| RENTADA | PROPIA | PRESTADA |
|---------|--------|----------|

7. ¿Con cuántas personas vives? _____
8. _____ ¿Con quiénes vives?

9. ¿Tienes hijos?

| | |
|----|----|
| SÍ | NO |
|----|----|

 ¿Cuántos? _____

10. ¿Actualmente trabajas?

| | |
|----|----|
| SÍ | NO |
|----|----|

11. ¿Tienes dependientes económicos?

| | |
|----|----|
| SÍ | NO |
|----|----|

 ¿Cuántos? _____

Tratamiento de los datos

Fácilmente se puede usar una hoja de cálculo del paquete de ofimática y agrupar a los sujetos en la primera columna y cada reactivos en la primera fila (ver ilustración 1) y de esa forma agrupar los datos de los sistemas restantes (ver ilustración 2):

Ilustración 1. Ejemplo de tabla de datos sociodemográficos

| Sujetos | SD1 | SD2 | SD3 | SD4 | SD5 | SD6 | SD7 | SD8-1 | SD8-2 | SD8-3 | SD8-4 | SD8-5 | SD8-6 | SD8-7 | SD8-8 | SD8-9 | SD8-10 | SD8-11 | SD8-12 | SD8-13 | SD8-14 | SD8-15 | SD8-16 | SD8-17 | SD8-18 | SD8-19 | SD8-20 | SD8-21 | SD8-22 | | |
|---------|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---|---|
| 1 | La Viga | 8.1 | 60 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| 2 | Lomas Verdes | 8 | 120 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 | 0 | 0 | 1 | 7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| 3 | Alfredo Bonfil | 8.6 | 15 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 7 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| 4 | Ampliación San Esteban | 8.5 | 10 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| 5 | Capulin Soledad | 9 | 15 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | | |
| 6 | Benito Juárez | 8.7 | 20 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | | |
| 7 | El Chemical | 8.7 | 10 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | | |
| 8 | La Mancha I | 8 | 15 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | | |
| 9 | La Cañada | 8.4 | 20 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| 10 | Valle Dorado | 8 | 20 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 10 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| 11 | Col Estado de Mexico | 7 | 15 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 3 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| 12 | Minas Palacio | 8 | 15 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| 13 | Zomeyucan | 9 | 15 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | | |
| 14 | Chamapa | 8.5 | 35 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | | |
| 15 | San Esteban | 8.1 | 10 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | |
| 16 | Ampliación San Esteban | 8.5 | 10 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 17 | Benito Juárez | 9.1 | 25 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 7 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 18 | Ampliación Los Remedios | 8.2 | 50 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | |
| 19 | El Olivar | 8 | 15 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 20 | La Cañada | 8 | 25 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 | 6 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 21 | Zomeyucan | 9 | 10 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 22 | Zomeyucan | 8 | 20 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 23 | Alfredo Bonfil | 8 | 10 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 24 | Huixquilucan | 8 | 50 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 25 | Loma Colorada | 8.4 | 60 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 7 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26 | Vicente Guerrero | 8.6 | 35 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 27 | Emiliano Zapata | 8 | 15 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 20 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 28 | Rio Hondo | 8 | 15 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 |
| 29 | Santiago Tepehualco | 8.4 | 70 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 5 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 30 | Rio Hondo | 8 | 60 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 31 | Rio Hondo | 8.9 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 13 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 32 | Benito Juárez | 8.5 | 15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 33 | Capulin Soledad | 8.5 | 15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 8 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Ilustración 2. Ejemplo de tabla de datos para aula (AU)

| AU1 | AU2 | AU3 | AU4 | AU5 | AU6 | AU7 | AU8 | AU9 | AU10 | AU11 | AU12 | AU13 | AU14 | AU15 | AU16 | AU17 | AU18 | AU19 | AU20 | AU21 | AU22 | AU23 | AU24 | AU25 | AU26 | AU27 | AU28 | AU29 | AU30 | AU31 | AU32 | AU33 | AU34 | AU35 | AU36 | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|---|
| 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 3 | 3 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 1 | 3 | 0 | 2 | 3 | 0 | 0 | 1 | 3 | | |
| 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | | | |
| 4 | 1 | 2 | 0 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | | | |
| 5 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 0 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 0 | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 3 | | | |
| 6 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 0 | | | |
| 7 | 0 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 3 | 0 | 3 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 3 | | |
| 8 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | | |
| 9 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 3 | | |
| 10 | 3 | 1 | 2 | 0 | 3 | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 0 | 3 | 1 | 0 | 3 | 0 | 3 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | | |
| 11 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | |
| 12 | 2 | 2 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 0 | 1 | 2 | 3 | 3 | 0 | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | |
| 13 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | | |
| 14 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 2 | 0 | 2 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 3 | 0 | 0 | 3 | | |
| 15 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 | 2 | 3 | 2 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 1 | 3 | 0 | 3 | |
| 16 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 0 | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 |
| 17 | 2 | 3 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| 18 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | |
| 19 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | |
| 20 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 1 | 3 | 3 | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 2 | 3 | 0 | 0 | 3 | 3 | |
| 21 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 22 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 0 | 2 | 0 | 2 | 3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 3 | 0 | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 |
| 23 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |