

*Julia Isabel García Salas*



# Percepción del clima social escolar de estudiantes de la básica secundaria y media



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios





Percepción del clima social  
escolar de estudiantes de la  
básica secundaria y media  
de la Institución Educativa Distrital  
José Eusebio Caro de Barranquilla



Percepción del clima social  
escolar de estudiantes de la  
básica secundaria y media  
de la Institución Educativa Distrital  
José Eusebio Caro de Barranquilla

Julia Isabel García Salas

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons  
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-958-8968-99-5

© JULIA ISABEL GARCÍA SALAS, 2018  
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2018  
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra  
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia  
PBX: (571) 232 3705, FAX (571) 323 2181  
[www.ilae.edu.co](http://www.ilae.edu.co)

Diseño de carátula y composición: HAROLD RODRÍGUEZ ALBA  
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144  
[editorialmilla@telmex.net.co](mailto:editorialmilla@telmex.net.co)

Editado en Colombia  
*Published in Colombia*

## CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	9
RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO PRIMERO	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
I. El problema y su importancia	15
A. Importancia de la investigación	22
II. Objetivos	23
A. Objetivo general	23
B. Objetivos específicos	23
CAPÍTULO SEGUNDO	
ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS	25
I. Antecedentes empíricos	25
II. Antecedentes teóricos	31



CAPÍTULO TERCERO	
METODOLOGÍA	41
I. Tipo de investigación	41
II. Diseño de estudio	41
III. Muestra	42
IV. Definición de variables	42
A. Definición conceptual	42
B. Definición operacional	43
1. Dimensión n.º 1: Relaciones	43
2. Dimensión n.º 2: Autorrealización	43
3. Dimensión n.º 3: Estabilidad	44
4. Dimensión n.º 4: Cambio	44
V. Técnica de investigación	44
VI. Procedimiento	46
CAPÍTULO CUARTO	
RESULTADOS	47
I. Resultados y análisis	47
CONCLUSIONES	55
I. Principales hallazgos de la investigación	55
II. Proyección de la investigación y algunas propuestas	57
BIBLIOGRAFÍA	59

## **AGRADECIMIENTOS**

- A mi padre celestial por su misericordia y provisión para cristalizar éste logro.
- A mi esposo BORIS DE JESÚS, por su amor y determinación para apoyarme siempre.
- A mi madre ALBA, presente y aportante en cada escala de mi vida.
- A mis hijos GUSTAVO, BORIS CAMILO, ELENA y RUBÉN, por su confianza, fidelidad y amor inquebrantable.
- A mis amigos, maestros y compañeros de labor pedagógica por sus constantes palabras de estímulos y tiempos que animan la tarea de la investigación.



## **RESUMEN**

El presente proyecto de estudio se orientó desde un paradigma de investigación cuantitativo, pues partió de la recolección de datos y su respectivo análisis a través de instrumentos tales como la Escala de clima social escolar –CES– e IBM SPSS; estuvo enmarcado dentro del diseño descriptivo, no experimental, y transeccional. La muestra estuvo constituida por 183 estudiantes de la básica secundaria (6.º, 7.º, 8.º y 9.º) y la media (10.º y 11), la edad promedio de éstos fue de 13,95 años. Dentro de los resultados hallados por el mismo cabe mencionar que obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,745 y determinó que el clima social escolar del aula percibido por los y las estudiantes de la Institución Educativa Distrital José Eusebio Caro está levemente por encima de la media (45%) con un porcentaje de percepción de 48%, y que de las cuatro dimensiones que componen éste constructo teórico dos están por debajo de la media (relaciones y desarrollo personal), y una de las dimensiones que está por encima de la media, sólo se aleja 2% del promedio (estabilidad); siendo la dimensión “cambio” (59,43%) la que revela una mejor percepción entre los y las estudiantes.



## INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación se presentará dividido por razones estrictamente metodológicas en cinco capítulos, en cada uno de ellos se argumentará lo siguiente:

En el primer capítulo se revelará la importancia y relevancia de la realización de éste proyecto de investigación en la institución educativa, ello en relación con los resultados del ISCE (Índice sintético de calidad educativa) en los componentes: Progreso en los periodos 2013, 2014 y 2015 en las áreas de lenguaje y matemáticas, desempeños académicos que la evidencia empírica relaciona positivamente con el clima social escolar, entre ellas cabe mencionar conclusiones de GOHEN, GUFFEY, HIGGINS y THAPA (2013), ZUBIRÍA (2011), CORNEJO y REDONDO (2001), entre otros; y del componente ambiente escolar, que evalúa específicamente el clima escolar. También se presenta un análisis de la relación entre la violencia social y su trascendencia en la familia y en la escuela, entre otras consideraciones, tales como las legales, que también muestran la pertinencia de éste estudio. Éste termina con la pregunta que expresa el problema de investigación, tal como lo proponen HERNÁNDEZ (2010) y de ABELLO (2009).

También se presentan en éste primer capítulo los objetivos de la investigación, ítem que delimita lo que se quiere investigar y los resultados que se quieren alcanzar con el proyecto, es decir, el conocimiento que se pretendía generar con éste estudio.

En el segundo capítulo, se revelan los antecedentes empíricos y teóricos del estudio; en los primeros se identificarán las conclusiones de artículos originales, artículos de revisión y artículos de reflexión publicados en revistas, entre otras fuentes de información, tales como artículos periodísticos y publicaciones en páginas web, que guardan mucha relación con el tema y con los objetivos de éste estudio. Y en los segundos, se expondrán aquellos antecedentes hallados en libros, que

expone ideas y teorías que se constituyeron no solo en el fundamento teórico, sino, también de confrontación entre la teoría y los datos arrojados por los instrumentos de investigación.

En el tercer capítulo se presenta el diseño metodológico de la investigación, en éste apartado se identifica el tipo de investigación, el diseño de estudio, la muestra, las técnicas e instrumentos que se utilizaron en ésta investigación, todo ello en consonancia con conceptos guías que se procuró tener presente en todo momento, tales como coherencia, confiabilidad y validez.

En el capítulo cuarto se presentan los resultados del estudio y un análisis de los mismos, entre los cuales cabe mencionar el Alfa de Cronbach alcanzado en la aplicación del instrumento, el nivel de percepción de clima social escolar por parte de la muestra, el desempeño alcanzado por cada una de las cuatro dimensiones que evalúa el clima social escolar, y el nivel de percepción de cada área evaluada por el instrumento; al final un análisis de las correlaciones entre las áreas del instrumento, que contribuyo en alguna medida a dar pistas sobre el entendimiento de los resultados en mención.

Y finalmente, en el apartado quinto, que corresponde a las conclusiones, se muestran los más relevantes e importantes hallazgos de la investigación y se proponen algunas sugerencias que pueden ser eventualmente consideradas pistas para futuras investigaciones en éste tema.

## **CAPÍTULO PRIMERO**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **I. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA**

El presente proyecto de investigación se centra en palabras del Dr. JULIÁN DE ZUBIRÍA (2001), en uno de los elementos que inciden en la motivación, participación, mejores relaciones con los compañeros(as) y logros académicos obtenidos por los estudiantes en las escuelas, el clima escolar; el Ministerio de Educación Nacional de Colombia –MEN–, por su parte, también ha resaltado la influencia de éste elemento en el que hacer educativo, a tal punto que éste es considerado en las Pruebas Saber un componente denominado “Encuesta de factores asociados”, instrumento que evalúa el clima escolar, y en la que se exploran por ejemplo, la percepción de los y las estudiantes con respecto al interés de los docentes por sus necesidades, resultados a través de los cuales se concluye ministerialmente que los grados que cuentan con un mejor clima escolar se relacionan positivamente con mejores desempeños académicos; consideraciones que a su vez, coinciden con las conclusiones de investigaciones a nivel internacional (GOHEN, GUFFEY, HIGGINS y THAPA, 2013; PAREDES, 2014), que revelan que éste factor (clima escolar) se asocia con un mejor rendimiento académico y mejor influencia en los entornos de aprendizaje, entre otras características, tales como prevención eficaz de riesgos, promoción de la salud y retención de docentes, conclusiones que dieron fuerza a la pertinencia de estudio de éste constructo teórico en ésta investigación.

En cuanto a los resultados obtenidos por la Institución Educativa Distrital José Eusebio Caro en el Índice Sintético de Calidad Educativa –ISCE–, instrumento diagnóstico de calidad educativa, en los periodos correspondientes a 2014 y 2015, éstos revelan que la institución no alcanzó el mejoramiento mínimo anual –MMA– en los grados de básica



secundaria y media, es decir, 9.º y 11, es importante aclarar que los resultados del ISCE son el producto de la sumatoria de cuatro componentes, entre los que está el ambiente escolar, componente que evalúa el clima escolar; los otros tres componentes son: progreso, desempeño y eficacia; de tal manera que los resultados en mención muestran en alguna medida que hay diferentes factores a considerar para mejorar los desempeños de la institución, además de lo netamente académico.

En la misma dirección, pero especificando el componente de progreso, concepto que para el ISCE significa que tanto ha mejorado el colegio con respecto a los resultados obtenidos en la Prueba Saber el año anterior, es decir, que tanto ha mejorado en comparación consigo mismo el colegio, es importante señalar los resultados en el periodo 2014 y 2015 los cuales revelan que la institución está bajando sus desempeños, en vez de mejorar, pese a las diferentes medidas tomadas, tal como lo muestran las siguientes cifras:

1. En los resultados comparativos entre 2013 y 2014, los y las estudiantes de 5.º (que actualmente cursan 7.º) revelaron incremento en el nivel insuficiente de desempeño en las áreas de matemáticas y lenguaje con cifras como las siguientes: de 36% a 47% en matemáticas y de 16% a 24% en lenguaje, es decir, que también desmejoraron su desempeño. Cabe mencionar que, de las dos áreas, matemáticas tiene más dificultades.
2. En los resultados comparativos entre 2014 y 2015 los y las estudiantes de 5.º (que actualmente cursan 6.º) revelaron incremento en el nivel insuficiente de desempeño en las área de matemáticas y lenguaje con cifras como las siguientes: de 24% a 27% en matemáticas y de 18% a 23% en lenguaje; también se evidenció una disminución de estudiantes en el nivel avanzado de desempeño en matemáticas y lenguaje en el mismo grado, así: 17% a 10% en matemáticas y 23 % a 13 en lenguaje.
3. En los resultados comparativos entre 2014 y 2015 los y las estudiantes de 9.º (actualmente cursan 10.º) revelaron incremento en el nivel insuficiente de desempeño en las área de matemáticas y lenguaje con cifras como las siguientes: de 28% a 30% en matemá-

ticas y de 20% a 25% en lenguaje; en éste grado también se evidenció una disminución de estudiantes en el nivel avanzado en matemáticas y lenguaje, como lo muestran las siguientes cifras: 2% a 0% en matemáticas y 5 % a 1% en lenguaje.

Éstas cifras revelan que en la última Prueba Saber los y las estudiantes de los grados de 5.º y 9.º (qué en el 2016, son estudiantes de 6.º y 10.º, respectivamente) disminuyeron significativamente sus desempeños académicos en las áreas de matemáticas y lenguaje, aumentando su desempeño en el nivel insuficiente, y disminuyendo su desempeño en el nivel avanzado, es decir, desmejoraron por punta y punta.

Resultados que evidencian que a medida que los estudiantes avanzan en grados, sus desempeños en las áreas de matemáticas y lenguaje disminuyen, ello a pesar de las acciones pedagógicas tomadas en la institución para mejorar los desempeños; razón por la cual éste año (2016) la Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla intervino al colegio en convenio con la Fundación Círculo Abierto, reforzando el proceso educativo únicamente en lo relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje de las áreas de matemáticas y lenguaje en 5.º y 9.º, estrategia académica de intervención que se fortaleció a través de éste estudio, ya que, con los resultados hallados en él se determinarían elementos a incluir en los espacios de reflexión tendientes al mejoramiento institucional, ello abordando otra de las aristas que afecta el desempeño académico, tales como el tipo de control, de liderazgo y estrategias de motivación desplegadas con los y las estudiantes.

Con respecto al resultado del ISCE del componente ambiente escolar, concepto que es abordado desde el punto de vista de lo que pasa en el aula, y sobre el cual el MEN conceptúa que es ahí donde comienzan y se anclan los procesos de mejoramiento de la calidad, es importante mencionar que éste componente ésta dividido en dos agrupaciones de indicadores, el primero de ellos corresponde específicamente a la evaluación del clima escolar; el resultado en el periodo de comparación 2014-2015 según el ISCE muestra que la institución obtuvo un puntaje de 51/100, que equivale a 0,76% el valor más bajo de los cuatro componentes que da la sumatoria total del ISCE, pues progreso tuvo 0,78, desempeño 2,44 y eficacia 0,97, cifra que mostró la relevancia de estudiar éste tema, en éste proyecto de investigación. Es importante mencionar que éste estudio compartió la relevancia que el Ministerio

de Educación Nacional da al clima escolar en el aula, al considerarlo como un punto álgido y escabroso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, razón por la cual la investigación se centró en éste tema específico, pues también se evidenció una problemática digna de estudio en él.

La conveniencia de haber realizado esta investigación en la Institución Educativa Distrital José Eusebio Caro en la ciudad de Barranquilla, obedeció a que la institución ha vivenciado conflictos intra-organizacionales, fenómeno, el conflicto, normal en cualquier organización o institución, y que se debió al enfrentamiento o choque de intereses entre miembros de la institución (ENTELMAN, 2002). Sin embargo, es importante mencionar que en la institución el conflicto entró en un proceso de escalamiento, es decir, de incremento en los niveles de complejidad del conflicto en los años, 2011, 2012 y 2013, nivel de conflicto que fue registrado y publicado por periódicos como el *Diario El Herald* (2011) en las que se evidencian manifestaciones violentas en las que se pueden observar estudiantes de la básica y media con palos, lanzando piedras, quemando objetos, en las afueras del colegio, entre otros comportamientos.

Conductas que pusieron de manifiesto expresiones de violencia, sobre las cuales algunos estudios revelan que a mayor percepción negativa del clima escolar, con relación a la percepción por la norma y características de las relaciones inter-personales, mayores manifestaciones de violencia (Ministerio del Interior de Chile, 2006), otros estudios, como los de GUERRA, ÁLVAREZ, DOBARRO, NÚÑEZ, CASTRO, y VARGAS (2012), revelan que ciertamente en los colegios se presentan factores que favorecen la expresión de la violencia escolar, entre los cuales cabe mencionar el trato por parte del profesor, la motivación del profesorado, la segregación de los alumnos, entre otros, factores componentes por cierto, del clima escolar; aspectos que también pusieron de manifiesto la pertinencia de haber estudiado el clima escolar en la institución, ello con la intención de identificar aquellos factores que están obstaculizando el mejoramiento de la convivencia en el aula y en la escuela en general.

Es importante mencionar que a raíz de los hechos de violencia vivenciados en el colegio, se presentaron cambios que han ido desde el cambio de rector, hasta el traslado de docentes y estudiantes a otras instituciones educativas, entre otras medidas, tales como cambios en

los procesos de comunicación interna, estrategias de administración de personal, de negociación y manejo de conflictos, en fin, acciones a través de las cuales en la institución hoy se respira otro ambiente; sin embargo, toda ésta experiencia dejó además de aprendizajes inmediatos, efectos que habitan en nuestro clima organizacional, en el clima escolar, en el clima en el aula, y que están teniendo consecuencias en el desempeño académico (tal cómo lo indican las cifras ya analizadas), en la expresión de violencia entre alumnos, en fin, en otras áreas de la vida académica, de tal manera que haber identificado, descrito y analizado la percepción de los y las estudiantes con relación al clima escolar fue pertinente en la medida en que la puesta en marcha de las sugerencias y/o recomendaciones posiblemente mejoré la percepción de bienestar, las características de las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, el cumplimiento de normas y/o acuerdos de convivencia, entre otros aspectos.

Ahora bien, es importante mencionar que sería un mito afirmar que las expresiones de violencia vivenciadas en la institución de deben única y exclusivamente a los factores internos, pues, no es un secreto en Colombia, ni en la comunidad internacional, que la violencia ha caracterizado a éste país desde mucho antes de la independencia, y en la actualidad nuestra dinámica social también se caracteriza por percibir a nuestro semejante como nuestro eventual enemigo o agresor; en cierta forma vivimos en nuestra sociedad entre el temor y la falta de solidaridad, en la que los lazos de vecindad, el respeto hacia el otro, la honestidad, el espíritu de solidaridad, cuando existen, son muy restringidos por lo que ha sido necesario una ardua labor social, política, psico-social y pedagógica, por parte de entidades estatales, sobre todo en las comunidades más vulnerables, en los asentamientos de desplazados y en las zonas más pobres, para no perder del todo esos sentimientos y atributos tan necesarios en una reconstrucción pacífica de nuestro país, sector socio-económico en el que habitan los estudiantes de nuestra institución.

Realidad violenta que no para ahí, sino que es recreada en la primera estructura social del hombre, la familia, en la que la comunicación, la afectividad, la espiritualidad y el desarrollo de sus miembros se debilita día a día, dando paso a las exigencias de cumplimiento inmediato de los impulsos, pasiones e intereses personales, sobre los familiares y/o colectivos; incrementándose así la disfuncionalidad familiar, los

problemas familiares, las separaciones y el uso de la violencia como mecanismos de solución de conflictos, dinámica intrafamiliar también característica de nuestros estudiantes.

Realidad social y familiar que tampoco termina ahí, sino que se filtra y moviliza hacia la esfera educativa, en las que las disfuncionalidades familiares y debilidades en las pautas de educación y crianza o estilos parentales, manifestadas en la falta de límites claros hacia el cumplimiento de la norma, comunicación deficiente, falta de expresiones de amor o cariño, falta de solidaridad, entre otras, se ponen de manifiesto por los estudiantes en la escuela, generando problemas o dificultades que los afectan a ellos mismos y a los demás, al proceso de enseñanza y aprendizaje, y por supuesto la convivencia.

Éste último tema, el de alteraciones en la convivencia en la escuela, es un fenómeno presente de manera latente en nuestro país desde hace muchos años, sin embargo, poco a poco se vuelve manifiesta su existencia, producto de experiencias lamentables a nivel nacional (suicidios, discapacidades, asesinatos, robos, *bullying*, *ciberbullying*, entre otras), obliga hoy en día a las colegios con base a la Ley 1620 de 2013 y a decreto reglamentario 1965 de 2013, a realizar acciones pertinentes de todo aquel factor que lo afecte, abordaje legal que también se tendría en cuenta a través de la realización de éste proyecto de investigación, pues, el estudio y análisis del clima escolar, coadyuvara esfuerzos para mejorar la convivencia en el aula en particular y en el colegio en general, acatando así exigencias ministeriales en temas de convivencia.

Por lo mencionado anteriormente, es importante mencionar que gracias a ésta investigación se beneficiaran diferentes actores de la comunidad educativa, tales como:

- Los y las estudiantes, quienes eventualmente podrán contar con un ambiente agradable, placentero y seguro, ello en la medida en que mejorarán dimensiones tales como la cooperación, el respeto por las normas o acuerdos de convivencia, la disciplina, aspectos que propiciarán condiciones para que su participación, atención (capacidad de centrar la conciencia en un objetivo determinado), la concentración (capacidad de mantener la atención en una tarea durante un tiempo determinado) según de ARCE (2007) y memoria fluyan en relación a temas académicos, contribuyéndose así a mejores procesos de aprendizaje. Es importante mencionar adicional-

mente que un clima escolar positivo, no solo tiene incidencia en lo académico, sino también en los niveles de violencia en la escuela, y por ende en el desarrollo emocional y social de los estudiantes (TIJMES, 2012), gestionándose entonces un desarrollo integral en los y las estudiantes.

- Los docentes, quienes contaran con un *feedback* (retroalimentación) de los aspectos percibidos por los estudiantes sobre su manera de relacionarse con ellos, información que propiciará así la posibilidad de ajustar su conducta con base a las necesidades y expectativas reveladas por los estudiantes; también es importante señalar que éstos efectos de mejoría en el ambiente en el aula, probablemente generará menos actos de indisciplina, menores llamados de atención, mayor tiempo dedicado al proceso de enseñanza del tema propiamente dicho, un menor desgaste físico (voz, diligenciamiento del observador, de remisiones, etc.), aspecto que también benefició a los docentes; cabe mencionar además que ésta investigación ampliará el nivel de conciencia de los docentes en relación a su rol, pues hoy en día no basta enseñar bien, en lo relacionado con el aspecto académico de un área, sino, que además en la formación académica se debe favorecer intencionalmente aspectos personales, motivacionales y actitudinales de los estudiantes, estimulando así su desarrollo personal, emocional y social (CEPEDA, 2007).
- Directivos docentes, pues en la medida en que se apliquen las recomendaciones mejorará el proceso convivencial, de relaciones entre profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes, los niveles de atención y concentración en el aula, el control persistente de brotes de indisciplina y el respeto hacia la norma, descongestionando el que hacer de coordinación, orientación y dirección, pudiéndose así avanzar en otras funciones relacionadas con aspectos más de tipo preventivo, que de atención o manejo, en aspectos académicos y administrativos.
- Los padres, madres de familia y/o acudientes significativos (tíos, abuelos, hermanos), también de beneficiaran, pues los resultados de éste estudio exijan reflexiones entre la directiva docente de la institución a ampliar su disposición de brindar además de conocimientos, herramientas para su desarrollo integral; movimiento que

se estima se traducirá en la disminución de la participación en procesos disciplinarios por parte de sus respectivos acudidos, mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin dejar de mencionar, el efecto emocional positivo en sus familiares que también se reflejará en casa y que exigirá esfuerzos adicionales menores en el proceso de educación y crianza.

- La institución educativa, entidad prestadora de servicio educativo (Ley 715 de 2001) también se beneficiara, ello en la medida en que como está demostrado en diferentes investigaciones, y ya anteriormente mencionados, mejoras en el clima escolar, se relacionan positivamente con mejores desempeños académicos, aumentándose así la probabilidad de mejorar los resultados institucionales en las Pruebas Saber y en el ISCE.

#### *A. Importancia de la investigación*

Los procesos de interacción entre los diversos actores escolares en la ciudad de Barranquilla, evidencian rasgos significativos de conflictos escolares y expresiones de violencia que afectan la convivencia y los procesos de aprendizaje. Bajo esa mirada, la ciudad está en un proceso de movilización investigativa sobre este objeto; por ello el clima escolar se constituye en referente de integralidad para la comprensión y análisis del fenómeno; pues a través del mismo se puede establecer un ejercicio de las “distintas dimensiones que se relacionan con el grado de interés de los y las estudiantes por la clase (implicación), el nivel de amistad entre ellos (afiliación), la importancia por obtener buenas notas (competitividad), al seguimiento y cumplimiento de normas (claridad) y a las consecuencias que acarrea el no cumplimiento de acuerdos académicos y de convivencia (control), entre otros.

De tal manera que se trató a través de éste estudio de visibilizar, de identificar y describir con evidencia empírica, el impacto de las interacciones alumno–alumno, alumno-profesor, como elemento acompañante en la tarea reconocida de la escuela, el aprendizaje de conocimientos, dándosele así importancia a la afiliación, a la implicación, a la ayuda, a la organización, a la claridad de las norma y control de la misma, en síntesis, a esa amplia gama de áreas que comprometen la dinámica cotidiana en la vida en el aula, y que se proyecta a la institución en general.

El presente proyecto de investigación retomó lo propuesto por HERNÁNDEZ SAMPIERI (2010) en su libro *Metodología de la investigación*, “afinar el problema que se estudiará a través de un proceso de investigación no es suficiente con definir los objetivos, sino, que puede resultar conveniente definirlo en forma de pregunta o preguntas, ya que, al hacerlo de tal forma, se puede revelar el problema de investigación de una manera más directa”, al respecto el Dr. RAIMUNDO ABELLO (2012), quien retoma a ACKOFF, señala que un problema correctamente planteado está parcialmente resuelto, plantea que a mayor exactitud corresponden más posibilidades de obtener una solución satisfactoria; de allí que expresemos el problema de investigación de la siguiente manera: ¿Cuál es la percepción que tienen los y las estudiantes de la básica secundaria y la media de la Institución Educativa Distrital José Eusebio Caro de la ciudad de Barranquilla respecto del clima escolar en el aula?

## II. OBJETIVOS

### A. *Objetivo general*

Determinar la percepción del clima social escolar en el aula que tienen los estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa Distrital José Eusebio Caro en el Distrito de Barranquilla.

### B. *Objetivos específicos*

- Identificar las características de la dimensión relaciones, desarrollo personal, estabilidad y sistema de cambio de estudiantes de básica secundaria y media de la Institución Educativa Distrital José Eusebio Caro.
- Distinguir las áreas del clima social escolar en el aula, que obstaculizan un mejor ambiente de aula.
- Coadyuvar en el diseño de una propuesta curricular que favorezca la optimización del clima escolar en el aula de la Institución Educativa Distrital José Eusebio Caro.





## **CAPÍTULO SEGUNDO**

### **ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS**

#### **I. ANTECEDENTES EMPÍRICOS**

JACQUES DELORS (1996), integrante de la Comisión Internacional de la Educación, inicia la primera página del libro *La educación encierra un tesoro*, con la siguiente reflexión: “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad progrese hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”, anhelos de la sociedad internacional en general, y de la sociedad colombiana en particular, pues atravesamos actualmente un proceso de negociación de paz con dos de los actores más importantes del conflicto armado en Colombia las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC– y el Ejército de Liberación Nacional –ELN–.

POSADA (2009) por su parte considera que: “Hoy, al menos en teoría, desde diferentes ópticas y contextos se reconoce la educación como la principal prioridad social, como la tabla de salvación, y por ello, el principal problema que afrontamos”.

La UNESCO publicó en su página web que uno de los seis objetivos fundamentales para llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar en 2015 era mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas; cabe mencionar que ésta organización desde hace tiempo atrás (BEEBY, 1969) viene hablando de los aspectos cualitativos de la educación, explicando el concepto de cualitativo en dos dimensiones, una literal y otra más abstracta, la primera concibe el concepto desde el regreso al equilibrio entre número de estudiantes, de docentes y de recursos didácticos para el proceso de enseñanza y aprendizaje; y el

segundo, concibe la educación como un proceso más abierto y dinámico que la considera como un hecho viviente, mutante, cuya virtud reside no sólo en su relativa excelencia de ciertas “normas”, sino en su propiedad e idoneidad hacia las cambiantes necesidades de cada estudiante en particular y a la sociedad que pretende servir en general.

Todos éstos elementos en general se relacionan con el concepto de clima social escolar de manera particular, pues valores como la paz, libertad y justicia si son percibidos apropiadamente caracterizan un clima escolar positivo, pero si son percibidos negativamente corresponden a un clima escolar inapropiado, y al respecto la literatura dice que ésta percepción afecta el rendimiento académico, el desarrollo personal y social de los y las estudiantes; de tal manera que el ambiente escolar debe ser gestionado con base a las necesidades del contexto, de los estudiantes, debe tener en cuenta elementos tales como vulnerabilidad económica, disfuncionalidad familiar, dificultades nutricionales, necesidades emocionales, etc. De tal manera que éste sea el resultado de acciones intencionadas y no del azar, pues la percepción de éste es determinante en el éxito académico integral.

El clima social escolar corresponde a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales (ARÓN y MILICIC, 2000), otros autores, tales como (GOHEN, GUFFEY, HIGGINS, D’ALESSANDRO y THAPA, 2013) afirman que el clima social escolar refleja las normas, metas, valores, las relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las estructuras organizacionales.

Es importante mencionar que ciertamente un ambiente escolar puede ser positivo o negativo, es decir, puede ser percibido como aquel en el que el estudiante se sienta acompañado, seguro, tranquilo, generando un desarrollo personal conveniente; o en su defecto, puede ser percibido como aquel que genera desmotivación, falta de interés, desgano o una sensación de estar agotado física y/o mentalmente.

Entre los aspectos relacionados con la percepción positiva del clima social escolar, cabe mencionar a la comunicación asertiva entre profesor(es) y alumnos(as), y entre alumnos(as), la presencia de actividades variadas y entretenidas, el cumplimiento de normas y/o acuerdos de convivencia, a la sensibilidad entre sus miembros, y a la capacidad de resolver problemas de manera no violenta, entre otras características, tales como, habilidad para identificar y manejar las emociones de compañeros(as).

Según PAREDES (2014) las percepciones positivas del clima escolar contribuyen a escuelas con desventajas socioeconómicas a mejorar sus desempeños en lo académico y de convivencia, es decir, sirve como una barrera importante para mejorar procesos de mejoramiento institucional.

Éste constructo teórico ha llamado la atención de muchos académicos, quienes han investigado, por ejemplo, porqué escuelas en condición de vulnerabilidad socio-económica obtienen buenos resultados académicos, ó porqué unas escuelas en comparación con otras del mismo nivel, tienen mejores resultados, en fin, en la exploración de esos factores determinantes de éxito académico han identificado la relevancia de éste factor; entre ellos cabe mencionar:

DE GIRALDO y MERA (2000), por su parte, determinaron la percepción del clima escolar en estudiantes de 3.º, 4.º y 5.º de primaria a través de un estudio descriptivo analítico en una institución oficial de Cali (Colombia) con una muestra de 147 estudiantes, entre los resultados más importantes cabe mencionar que se encontró relación estadísticamente significativa entre rendimiento académico y relación con sus compañeros; rendimiento académico y entender al profesor las tareas asignadas, entre otros resultados, tales como que el 84,4% de los estudiantes están satisfechos en el plantel y a casi la totalidad les gusta el estudio (97,9%); lo que más les agrada son el apoyo, la comprensión y la enseñanza de los profesores; revelando de tal manera el efecto de ésta percepción en mejores resultados académicos.

CORNEJO y REDONDO (2001) estudiaron la percepción que tienen respecto del clima escolar en el ámbito educativo alumnos de primero, segundo, tercero y cuarto año medio de la enseñanza media de cuatro centros de diferentes comunas en la provincia de Santiago (Chile), ello a través de un estudio descriptivo y exploratorio; entre las variables que analizaron está el clima social escolar, la inteligencia, el autoconcepto, los datos generales de caracterización de los jóvenes, la opinión y actitudes de los jóvenes con respecto a la vivencia escolar y la percepción de los jóvenes con respecto a las condiciones de participación en el liceo y actitudes hacia la participación; cabe destacar que entre sus principales conclusiones plantean que la primera área que afecta la percepción del clima escolar es la interpersonal, inmediatamente sigue la disciplina, dando un tercer lugar al contexto instruccional, áreas evaluadas por cierto en ésta investigación.

CASTEJÓN (1996) investigó los factores de eficacia y/o rendimiento de los centros educativos, para ello contó con una muestra de 1924 estudiantes del primer curso de educación secundaria y 126 de sus profesores en Alicante (España), ello lo hizo a través de un estudio correlacional; entre las diferentes variables que estudió está el clima social escolar, y entre sus resultados mostró que la percepción que tienen los alumnos de los procesos regulatorios de orden disciplina y procesos instruccionales, está entre los factores que diferencian a las escuelas con mejores y peores niveles de rendimiento académico, revelando así la relación entre clima social escolar y rendimiento académico.

CONCHA (1996) a través de un estudio descriptivo cuantitativo investigó las razones por las cuales 32 escuelas pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, tenían buenos resultados académicos; para ello dividió los factores que afectan los buenos resultados en dos factores, los primeros los denominó factores internos y los segundos factores externos, entre los primeros incluyó la categoría de gestión pedagógica que se refiere a la manera como en éstas escuelas se selecciona el currículum, los contenidos y características de las prácticas pedagógicas, último aspecto, que hace referencia a las condiciones del ambiente psicosocial en el que se establecían los intercambios, relaciones en el aula de clases y la interacción profesor y alumno; aspecto que resultó central, en palabras del mismo autor, en el estudio de las escuelas con éxito académico.

ZEPEDA (2007), por su parte, estudio a través de una investigación descriptiva comparativa, la percepción de los estudiantes acerca de la relación profesor estudiantes, en colegios con vulnerabilidad socioeconómica; entre sus resultados cabe mencionar que la condición de vulnerabilidad se muestra asociada con una percepción menor del clima social escolar en lo relacionado con el tipo de relación entre profesores y alumnos, con ambientes más restrictivos y/o profesores más autoritarios y menor percepción de interés de los profesores por un ambiente propicio de estudio y por el aprendizaje de los estudiantes.

BERNAL y ZAKER (2014) desarrollaron una investigación con orientación descriptiva y corte empírico-analítico sobre la percepción de la convivencia entre miembros de la comunidad educativa de dos instituciones educativas distritales en la ciudad de Barranquilla, entre sus resultados cabe mencionar, por ejemplo, que el 97% de los estudiantes niegan que todos los docentes tienen una relación cordial con ellos, el

87% de ellos también perciben que no cuentan con las condiciones para un clima escolar adecuado, percepción compartida por diez docentes, que afirman que nunca se tienen esas condiciones; factores que interfieren en los resultados académicos y convivenciales de las escuelas.

TIJMES (2012) estudió la asociación entre la violencia escolar y la calidad de las relaciones interpersonales percibidas en diferentes centros educativos a través de un estudio transeccional y correlacional; es importante mencionar que en éste estudio la percepción del clima escolar se calculó a través de la percepción de la calidad en las relaciones interpersonales; entre los resultados de ésta investigación cabe mencionar que la presencia de buenas relaciones interpersonales disminuye las manifestaciones de violencia escolar.

Al respecto ONETTO (2003) plantea que la violencia escolar y los problemas de convivencia y sus efectos en el aprendizaje, no son en sí mismos el problema, sino que éstos son el resultado de obstáculos no analizados, de tal manera que él plantea que aunque ciertamente el objetivo prioritario de las escuelas es el de transmitir conocimientos, éste objetivo no puede lograrse a menos que en ella haya unos parámetros de bienestar psicológico y emocional, sin los cuales sería imposible enseñar y aprender académica y socio-afectivamente, criterios que deben ser gestionados intencionalmente desde la práctica pedagógica.

ÁRON y MILICIC (1999) identifican la relevancia del clima escolar en el desarrollo personal, al respecto diferencian el clima escolar en dos dimensiones: los tóxicos y los nutritivos, la diferencia entre uno y otros se relaciona con la percepción de justicia, reconocimiento de logros, la tolerancia a los errores y el conocimiento de las normas y sus consecuencias de transgresión, entre otros; siendo el tóxico un factor estresor para con los estudiantes y profesores, disminuyendo así las probabilidades de una enseñanza y aprendizaje de calidad.

ACORRA, ARIAS y GRAFF (2003) estudiaron la interacción entre la práctica pedagógica, entendida como el conjunto de acciones y disposiciones que se llevan a cabo en un aula durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y el clima de aula, ello lo hicieron a través de un tipo de investigación cualitativa descriptivo interpretativo con estudiante de 8.º año básico en la comuna de Villa Alemana (Chile). Entre los resultados hallados destacaron que éstas dos variables se influyen mutuamente determinando los límites y las posibilidades de desarrollo de conocimiento.

CASASSUS *et al.* (2001) revelan en el primer estudio internacional y comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados en tercero y cuarto grado, estudio en el que participaron 13 países (entre ellos Colombia), en el que se adicionó por primera vez a datos brutos de desempeño en las áreas en mención factores de insumo y proceso que permiten explicar en alguna medida los resultados en tales áreas, entre éstos factores se incluyó la variable profesor y su desempeño; entre sus conclusiones revelan que un clima social positivo se interrelaciona con la motivación de los estudiantes y mejores desempeños académicos, entre otros vínculos, tales como, mayor satisfacción en los docentes.

VALDÉS *et al.* (2008) en el Segundo estudio regional comparativo y explicativo –SERCE–, cuya evaluación era el aprendizaje de los estudiantes en matemática, lenguaje (lectura y escritura) y ciencias de la naturaleza que los estudiantes de 3.º y 6.º grados de educación primaria, en el que contaron con una muestra de once millones de estudiantes de 3.º grado de primaria y diez millones de estudiantes de 6.º grado de primaria de la región, en el participaron 17 países (entre ellos Colombia), revelan entre sus conclusiones que la variable que más afecta el desempeño académico de los y las estudiantes es el clima escolar, de tal manera que es imperativa la necesidad de gestionar un ambiente positivo que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje.

BELLEI *et al.* (2004) afirman que existen ocho factores asociados al éxito académico en los estudiantes, ello independientemente de que la escuela éste ubicada en poblaciones vulnerables o que no cuenten con todos los recursos y materiales didácticos, entre esos factores está el clima escolar positivo, es decir, un ambiente agradable, tranquilo, favorable al aprendizaje, con normas claras y buen uso de los tiempos; y el clima escolar inapropiado lo conceptualizan como aquel en el que los horarios no se cumplen, hay indisciplina general, inasistencia y frecuentes permisos a docentes, malas relaciones interpersonales y violencia.

El clima escolar en el aula debe ser gestionado por políticas institucionales, por los directivos docentes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa, pues como ya lo revelan los diferentes estudios, éste es determinante en mejores desempeños académicos y convivenciales, de tal manera que su fomento debe ser intencional y persistente, se debería evaluar periódicamente, hacérsele seguimiento y fortalecer aquellas áreas que en él puedan estar obstaculizando su percepción positiva, de tal manera que éste trascienda las paredes de un aula y

permeé a toda la institución educativa, al respecto BRIS (2007) afirma categóricamente que el clima en las organizaciones educativas puede ser considerado como uno de los factores fundamentales en las organizaciones capaces de aprender, de tal manera que pueda la escuela responder a los retos que desde lo académico y social requiere la ciudad en particular y el país en general, retos presentes en ambientes complejos y cambiantes, que exigen entre los parámetros de solución calidad, equidad y justicia social.

## II. ANTECEDENTES TEÓRICOS

La postura teórica en que se basa éste proyecto de investigación ésta compuesto por los aportes de PATRICIA DECIMONE sobre los factores predictivos y asociados a la calidad de la educación, ANITA WOOLFOLK sobre motivación intrínseca y extrínseca, ISABEL FERNÁNDEZ sobre clima de aula, y los aportes de RUDOLF MOOS, sobre clima social escolar específicamente, al respecto cabe mencionar que éste último autor además de sus planteamientos teóricos sobre el tema en mención, lideró en la Universidad de Stanford, el diseño de un test de evaluación del clima social escolar, instrumento de mucha utilidad académica, que ha sido validado en otros países y universidades por su utilidad académica y práctica, pues, permite la confrontación de la teoría con la práctica.

PATRICIA DESIMONE (2010) propone de una manera integral cuatro factores determinantes de la calidad educativa, éstos son:

1. El centro
2. El estilo de gestión curricular
3. El ambiente familiar
4. La gestión pedagógica y la acción docente en el aula

Cada uno de éstos factores son determinantes a la hora de pensar en calidad educativa, sin embargo, en los últimos años la gestión y la acción docente en el aula ha cobrado particular interés debido a estudios que lo relacionan con la efectividad en los aprendizajes; éste factor hace referencia específicamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan al interior del aula y se caracteriza por las siguientes cinco dimensiones:



1. Organización de la situación de enseñanza y aprendizaje, relacionada con el tiempo, el uso racional de los recursos planeados, la gestión de un buen ambiente que especifique aclare a sus miembros la manera adecuada de hacer las cosas en el aula; entre otros aspectos.
2. Estrategias de enseñanza y aprendizaje, elemento caracterizado por la metodología y técnicas a través de las cuales se ejecuta o se lleva a cabo el proceso propiamente dicho.
3. Procedimientos de evaluación, que hace referencia a las estrategias de verificación de los aprendizajes de los y las estudiantes, a fin de monitorear la consecución de los objetivos de aprendizaje planeados y la efectividad de los caminos de enseñanza seleccionados para tal fin.
4. Responsabilidad profesional, aspecto vinculado con las competencias a nivel profesional y personal de los docentes de aula, es decir, capacidades, habilidades y disposiciones conductuales relacionadas con el saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y poder hacer.
5. La interacción pedagógica, que hace referencia a las características de las relaciones interpersonales que se dan dentro del aula, tales como profesor-alumnos, alumnos-alumnos, y alumno-conocimiento, tales como los acuerdos de convivencia, las normas y/o criterios que favorecen un clima escolar positiva, basado en la responsabilidad entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ésta última dimensión es valorada a través de la habilidad de los docentes para propiciar un ambiente conveniente de enseñanza y aprendizaje, condición que requiere de una gestión por parte de ellos de empoderar del proceso a sus alumnos(as) y a los acudientes significativos de éstos, de tal manera que así se aumenten las probabilidades de responsabilidad entre los roles y/o papeles de los actores en el proceso en mención, entre otras acciones convenientes, tales como propiciar acuerdos negociados para el manejo pacífico de conflictos, el respeto por las diferencias, por los puntos de vistas diferentes, propiciando así espacios en los que se fomenten intencionalmente habilidades de intra-personales e inter-personales en los y las estudiantes, y por supuesto, todo esto en sintonía con la actuación docente en el aula.

Ésta habilidad de influir en otros se conoce con el nombre de liderazgo, HORN y MARFÁN (2010) el liderazgo aplicado a la escuela es denominado un liderazgo educativo, constructo teórico compuesta por dos conceptos: liderazgo y educativo, el primero firmemente asociado al término “influencia”, es decir, a la habilidad de una persona de producir o ejercer de manera directa o indirecta un efecto en el comportamiento de otra persona; al adjuntarle la palabra educativo, el termino hace referencia a la habilidad de influir en otros para que éstos mejoren sus resultados de aprendizaje. La manera de ejercer tal influencia se asume desde distintos caminos, conocidos en la literatura como tipos de liderazgo, entre éstos cabe mencionar:

1. *Autocrático*: Caracterizado por la aplicación del poder, el dominio sobre los demás, en el que el docente (en el ambiente de aula) influye sobre los estudiantes dando premio o castigos según cumplan o no con los deseos del líder; el efecto psicológico de éste estilo es la dependencia y el inconformismo, pues no siempre se está de acuerdo con lo que el líder diga y/o decida.
2. *Paternalista*: Es un estilo en el cual el docente da a los y las estudiantes todo, siempre preocupado por el bienestar de éste, facilitándole las cosas; el nivel de exigencia es mínimo, pues ante todo se quiere la comodidad de ellos; el efecto psicológico es de dependencia, con un factor de riesgo, adicional, y es que la creatividad y la motivación se desvanecen, pues, no es necesaria para la consecución de objetivos académicos.
3. *Democrático*: Es aquel en el cual el docente da importancia a la comunicación y participación de todo el grupo, la toma de decisiones no es unilateral, sino que, es el resultado de una conclusión consensuada; también recibe el nombre de liderazgo participativo; en éste estilo el líder tiene un rol activo debe poseer ciertas habilidades interpersonales y emocionales, para poder guiar efectivamente la dinámica de grupo; el efecto psicológico es empoderamiento.
4. *Liberal o laissez faire*: Éste se caracteriza por un rol pasivo por parte del líder, no valora los aportes de los miembros del grupo y no influye en la toma de decisiones, el poder está en manos del grupo; el efecto psicológico es de apatía y poco esfuerzo.

5. *Transaccional*: Está basado en el intercambio de habilidades por beneficios, se les otorga intereses y recompensas y a cambio los seguidores responden con su trabajo, el líder es quien dice lo que hay que hacer y los demás hacen lo propio para así obtener su recompensa, es un sistema de refuerzo, en el que las partes salen ganando; el efecto psicológico de éste es la dependencia y se sacrifica la iniciativa y la creatividad, pues lo importante es cumplir con lo que se le encomienda.
6. *Transformacional*: También conocido como liderazgo carismático, éste es más próximo a los seguidores, más motivador e inspirador, aumenta, en el que las habilidades comunicativas son de vital importancia, estimula personal e intelectual a las personas, aumentando su autoestima e invitándolos a dar lo mejor de sí mismos, incentivando la creatividad, la innovación, procura el desarrollo intencional de habilidades sociales en ellos y tiene total confianza en las personas.

Éste constructo teórico es de relevancia significativa, pues diferentes estudios que lo asocian con la efectividad escolar muestran la influencia de sus implicaciones en el desempeño académico, por ejemplo, LEVIN y sus colaboradores (1954), citados por LUNA y EUGENIO (2002) realizaron estudios de corte cuantitativo en los que identificaron los efectos de los estilos de liderazgo en los estudiantes, identificando, por ejemplo, que el autocrático, en relación con el democrático, y permisivo, genera en los y las estudiantes apatía y discontinuidad en las tareas signadas ante la ausencia de la figura docente; mientras que el democrático, los estudiantes se muestran más responsables y persistentes en la realización de sus tareas.

Otros estudios empíricos según KIRVY, PARADISE y KING (1992) y PASCUAL, VILLA y AUZMENDI (1993), citados por THIEME (2005) revelan que otro estilo de liderazgo que revela mejores asociaciones con el éxito académico es el transformacional, pues representan mejores niveles de desempeño en los seguidores, y claras ventajas en relación con otros estilos de liderazgo, convirtiéndose entonces la habilidad del docente de influir en su grupo, en un recurso relevante para la gestión de un ambiente conveniente y/o positivo de aprendizaje en el aula de clases, y aumentando la posibilidad de mejorar el desempeño académico de los estudiantes; por tal razón, es pertinente profundizar en la

teorización del liderazgo, ya que, éste es un factor protector de riesgos, en el éxito de la gestión de un clima escolar de aula positivo.

La evidencia teórica revela que el liderazgo en la escuela mejora percentilmente hablando los desempeños académicos (WALTERS, MARZANO y McNULTY, 2003), tal es el impacto de ésta competencia en la escuela que el marco de conocimiento por esta línea de investigación prácticamente ha creado una nueva ciencia de la educación que ha pasado de asumir el liderazgo como un factor intuitivo asociado al éxito educativo a asignarle un lugar privilegiado el mismo; entre los resultados de éstas investigaciones se han identificado 21 factores asociados entre liderazgo y mejor desempeño en los estudiantes, entre ellos cabe mencionar: habilidad en las relaciones interpersonales, agente de cambio, creencias y/o ideales, comunicación efectiva, monitoreo y evaluación.

Entre los factores mencionados, la habilidad de gestionar creencias y/o ideales en los demás es un aspecto de significativa relevancia en el área educativa, a éste hecho se le conoce como motivación, ANITA WOLFLOLK (2014) al respecto diferencia dos tipos de motivación: La intrínseca asociada a actividades gratificantes en sí misma y la extrínseca, asociada a factores externos tales como recompensa y castigo, la diferencia entre una y la otra es la razón que tiene la persona, para el caso el estudiante, para actuar, fenómeno conocido como locus de control.

Al motivar, los docentes deben tener cuidado sobre cual tipo de motivación fomentar intencionalmente, sí la intrínseca o la extrínseca, ya que, investigaciones como las de EDWARD DECI, RICHARD KOESTNER y RICHARD RYAN (1999), citado por WOOLFLK (2010), sugieren que el refuerzo, es decir, recompensas tangibles que se ofrecen por indicadores de un buen desempeño, pueden disminuir la motivación intrínseca, de tal manera que ésta técnica operante de modificación de conducta, puede provocar ciertamente el aumento de una conducta específica (estudiar) y disminución de otra más interna (menos interés por el material), es decir, de la razón equivocada por el estudio.

Con respecto a los aportes del conductismo radical sobre refuerzos y castigos como contingencias que aumentan o disminuyen una conducta, WILLIAM BAUM (1994), reconoce está es una teoría muy poderosa, con alta efectividad, sin embargo, la no precisión de su técnica puede reforzar conductas no necesariamente deseadas, de tal manera que el cuidado debe girar al centro de que reforzar, no de sí reforzar o no, es decir, sobre el *locus* de control reforzado.

FERNÁNDEZ y CALLEJÓN (2011), por su parte, revelan que ciertamente los docentes no pueden olvidarse de su objetivo como educadores de áreas específicas del conocimiento, sin embargo, ese propósito no es contradictorio con el fomento intencional de habilidades sociales en el aula, ya que, la estimulación y/o fomento de éstas habilidades también puede y deber realizarse intencionalmente en las asignaturas que imparten, pues, la escuela educa para la vida, lo que da como supuesto de pensamiento que supone debe facilitar en los y las estudiantes herramientas de conocimiento necesaria para que éstos puedan tener buen desarrollo personal.

Entre las habilidades sociales que favorecen el desarrollo personal de los y las estudiantes, y que a su vez se traducen en la materia prima para un buen clima escolar en el aula están:

- *Autoestima*: Es entendida como la congruencia entre la percepción de uno mismo, con el ideal de uno mismo, es decir, la relación positiva entre lo que uno ve de sí mismo y lo que a uno le gustaría ser; de tal manera que fortalecerla permitirá mejor predisposición a los aprendizajes, al mismo tiempo que gestionará mejores relaciones con sus compañeros y docentes, disminuyendo así las probabilidades de que distorsiones cognoscitivas afecten por parte de los estudiantes el clima social de aula.
- *Empatía*: Es la conexión emocional y/o afectiva con las necesidades y sentimientos del otro, su estimulación intencional evoca el respeto por el otro, tolerancia y gestión de conductas más sociables que repercutirán en el desarrollo personal de ellos mismos.
- *Habilidades de comunicación*: Considerada como una de las responsables de las diferencias en las relaciones interpersonales, incluye aspectos de tipo verbal y no verbal, que afectan la relación interpersonal; entre los verbales están el tono de voz, las palabras, y entre los no verbales cabe mencionar la expresión facial, postura corporal y gestos, entre otros. El fomento de ésta habilidad mejora las relaciones interpersonales entre profesores-alumnos, y entre alumnos-alumnos.

- *Asertividad*: Es la habilidad de expresar pensamientos y sentimientos de manera honesta. Sin herir a los demás; en esta habilidad en particular, los docentes son de vital relevancia, pues se convierten en una modelo a aprender por observación, brindando espacios en los que las diferencias de pensamientos, sentimientos y/o interés se puedan abordar constructivamente, disminuyendo insatisfacciones personales y/o emocionales que se convierten en obstáculos para la gestión de un clima escolar positivo y por supuesto, obstáculo de los aprendizajes.

RUDOLF MOOS (1976) por su parte, se interesó en el estudio del ajuste o adaptación de los seres humanos a su entorno, y de cómo éste determina su conducta. En su propuesta teórica procuró determinar principios constantes que caracterizaban esa relación, de tal manera que es conveniente tener cuidado al estudiar cada ambiente, pues cada uno tiene principios que lo caracterizan propiamente.

Es importante mencionar que el clima social es un constructo teórico de relevancia académica en el estudio de la conducta social del hombre, ya que, a través de la determinación de sus principios característicos fue posible considerar la variación conductual con base a la gestión de unos y otros de éstos. Moos (1974) definió el clima social como la personalidad del ambiente, que se puede determinar a través de la percepción que las personas tienen de sus principios característicos, denominadas por las dimensiones, subdivididas por áreas específicas, respectivamente. De tal manera que el objetivo de éste teórico era el de identificar esas variables, categorías, dimensiones y/o áreas que componen un ambiente social específico.

A diferencia de la cultura escolar, que se puede ver de manera concreta y palpable, a través de los uniformes, escudo, infraestructura, automóviles, etc., el clima escolar es un fenómeno subjetivo que es más sentido, que es percibido con base a las características más intrínsecas del ambiente en el que confluyen diferentes factores, tales como normas, creencias, tradiciones, representaciones, liderazgo, entre otros.

Moos estudio el clima social en diferentes contextos, entre los cuales cabe mencionar el familiar, el carcelario, psiquiátricos y escolar (aula), entre otros; en los cuales se descubrieron unas dimensiones esenciales del ambiente percibido, éstas son:

1. Dimensión relaciones, que revela y/o indica la fuerza en que se dan las relaciones interpersonales en ese ambiente.
2. Dimensión desarrollo personal, relacionado con el ambiente como factor protector de crecimiento a sus miembros.
3. Dimensión de estabilidad o mantenimiento, indica la organización, control.
4. Dimensión de cambio, que revela la disposición a la innovación de los docentes con respecto a las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

De éstos hallazgos y diferentes estudios se diseñaron ocho instrumentos diagnósticos específicos para diferentes ambientes, test psicométricos guiados por MOSS en la Universidad de Stanford, ubicada en Palo Alto, California (Estados Unidos). Entre éstas herramientas diagnósticas está el Classroom Environment Scale, CES (escala de ambiente escolar) en 1974, cuya confiabilidad está por encima del 0,80, cifra aceptada por la comunidad académica como confiable, es decir, que efectivamente las preguntas evalúan lo que plantean evaluar; éste instrumento ha sido adaptada por diferentes autores en diferentes países, entre los cuales cabe mencionar a FERNANDEZ BALLESTEROS y SIERRA en la Universidad de Madrid (1984) y a CASSULLO, ÁLVAREZ y PASMAN en la Universidad de Buenos Aires, Argentina (1998). Ésta última adaptación y validación, utilizada en éste proyecto de investigación, procesos investigativos y académicos en los cuales la confiabilidad se mantiene.

Éste instrumento en su versión original, como adaptada cuenta con 90 preguntas que miden cuatro dimensiones, que a su vez estén divididas en áreas; éstas son:

1. *Dimensión relaciones*: Evalúa el grado de implicación de los estudiantes en el ambiente, el alcance de su apoyo y ayuda hacia el otro y el grado de libertad de expresión. Es decir, mide en qué medida los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí.

- 1.1. *Área implicación*: Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y como disfrutaban del ambiente creado incorporando tareas complementarias.
  - 1.2. *Área afiliación*: Corresponde al nivel de amistad entre los alumnos y como se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutaban trabajando juntos.
  - 1.3. *Área ayuda*: Equivale al grado de ayuda, preocupación y amistad por los alumnos.
2. *Dimensión autorrealización*: Valora la importancia que se concede en la clase a la realización de las tareas y a los temas de las materias
- 2.1. *Área tareas*: Importancia que se le da a terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de las materias.
  - 2.2. *Área competitividad*: Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.
3. *Dimensión estabilidad*: Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma.
- 3.1. *Área organización*: Importancia que se le da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.
  - 3.2. *Área claridad*: Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.
  - 3.3. *Área control*: Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y penalización de aquellos que no las practican.



4. *Dimensión cambio*: Evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

4.1. *Área innovación*: Grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

## **CAPÍTULO TERCERO**

### **METODOLOGÍA**

#### **I. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

El tipo de investigación empleada en éste estudio fue cuantitativo, pues se partió de la recolección de datos y su respectivo análisis a través de instrumentos tales como la Escala de clima social escolar –CES– y el Statical Product and Service Solutions –SPSS–, respectivamente, aceptados, entre otros criterios, por la comunidad académica como propios de éste tipo de estudio.

#### **II. DISEÑO DE ESTUDIO**

Ésta investigación se enmarcó dentro del diseño descriptivo, pues como afirma HERNÁNDEZ (2010), éste tipo de estudios buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos u otros fenómenos que se quiera someter a un análisis; la utilidad de éste tipo de estudios está justificada en la medida en que brindan a los investigadores con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno.

Cabe mencionar que el diseño fue no experimental, ya que, el estudio se realizó sin la manipulación deliberada de variables, y transeccional, pues solo buscaron datos en momento determinado.

Es importante mencionar que en éste trabajo no se plantearon hipótesis de investigación, ello debido a que, como afirma HERNÁNDEZ-SAMPIERI (2010), no todas las investigaciones cuantitativas plantean hipótesis, solo lo hacen aquellas en las cuales su planteamiento define que su alcance será correlacional, explicativo, y/o descriptivas que intentan pronosticar cifras o hechos, objetivo ajeno a las presunciones de ésta investigación.

### III. MUESTRA

La muestra estuvo constituida por 183 estudiantes de la básica secundaria (6.º, 7.º, 8.º y 9.º) y la media (10.º y 11) de la Institución Educativa Distrital José Eusebio Caro, al ser menores de edad, sus padres firmaron un consentimiento para su participación en éste proceso de investigación (ver anexo). La edad de los sujetos de investigación estuvo entre los diez y los 17 años, con un promedio de edad de 13,95 años y una desviación estándar de 1,851 (tabla 1). Con respecto al género, cabe mencionar que 48,1% participantes fueron del género masculino y el 51,9% del femenino.

**Tabla 1**  
**Edad de participantes**

	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación estándar</b>
Edad	10	17	13,95	1,851
N válido (por lista)				

Con respecto al estrato socio-económico se identificó que los estudiantes participantes del proyecto de investigación viven entre los estratos 1 y 4; y de tales datos se halló que poco más del 94% de los participantes viven entre los estratos 2 y 3.

### IV. DEFINICIÓN DE VARIABLES

#### *A. Definición conceptual*

El clima social escolar hace referencia al conjunto de patrones de conducta que las personas desarrollan fruto de la experiencia acumulada en la escuela y “refleja las normas, metas, valores, las relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las estructuras organizacionales” (GOHEN, GUFFEY, HIGGINS - D’ALESSANDRO y THAPA, 2013).

## B. Definición operacional

La variable clima social escolar es de corte cuantitativo y tiene como objetivo medir las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como el tipo de estructura organizativa percibida en el aula de clases; al hacerlo tiene en cuenta cuatro dimensiones, con sus respectivas áreas; cada una de las cuales se muestran a continuación:

### 1. Dimensión n.º 1: Relaciones

Evalúa el grado de implicación de los estudiantes en el ambiente, el alcance de su apoyo y ayuda hacia el otro y el grado de libertad de expresión. Es decir, mide en qué medida los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Ésta dimensión está compuesta por tres áreas, éstas son:

- *Implicación*: Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y como disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.
- *Afiliación*: Corresponde al nivel de amistad entre los alumnos y como se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.
- *Ayuda*: Equivale al grado de ayuda, preocupación y amistad por los alumnos.

### 2. Dimensión n.º 2: Autorrealización

Valora la importancia que se concede en la clase a la realización de las tareas y a los temas de las materias; esta dimensión tiene dos áreas que la caracterizan, estas son:

- *Tareas*: Importancia que se le da a terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de las materias.
- *Competitividad*: Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

### 3. Dimensión n.º 3: Estabilidad

Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma; esta dimensión tiene tres áreas que la caracterizan:

- *Organización*: Importancia que se le da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.
- *Claridad*: Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.
- *Control*: Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y penalización de aquellos que no las practican.

### 4. Dimensión n.º 4: Cambio

Ésta dimensión evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase, y está caracterizada por un área, esta es:

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

## V. TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

El instrumento seleccionado para investigar la percepción del clima social escolar tiene diferentes características, tal como se revelan a continuación:

- *Nombre de la prueba*: Escala de clima social escolar –CES–
- *Autores*: R. H. MOOS y E. J. TRICKET

- *Adaptación argentina:* G. CASSULLO, L. ÁLVAREZ y P. PASMAN. *Manual Adaptación de las escalas de clima social escolar y familiar*, Buenos Aires, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 1998.
- *Breve descripción de la prueba:* La Escala de clima social escolar –CES– fue desarrollada en 1974 por R. MOOS y E. TRICKET, con el propósito de estudiar los climas escolares. El propósito de la prueba es medir las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como el tipo de estructura organizativa percibida en el aula de clases.

El instrumento (original y adaptado) tiene 90 preguntas con dos opciones de respuesta: falso (F) o verdadero (V)

- *Administración:* Individual y/o colectiva.
- *Duración:* No se determina un tiempo específico, sin embargo, se sugieren 30 minutos aproximadamente.
- *Dimensiones y áreas evaluadas:* La siguiente tabla muestra las dimensiones y áreas que evalúa el instrumento:

<b>DIMENSIONES</b>	<b>ÁREAS</b>
1. Relaciones	1.1. Implicación
	1.2. Afiliación
	1.3. Ayuda
2. Autorrealización	2.1. Tareas
	2.2. Competitividad
3. Estabilidad	3.1. Organización
	3.2. Claridad
	3.3. Control
4. Cambio	4.1. Innovación

## VI. PROCEDIMIENTO

En una reunión de padres de familia se socializó el proyecto de investigación y se solicitó a aquellos acudientes que estuvieran de acuerdo en que sus acudidos participaran en éste proceso levantarán la mano para entregarles el consentimiento informado, a través el cual con su firma autoriza el manejo de la información obtenidos en el proyecto.

Una vez diligenciadas éstas autorizaciones se seleccionó por grados académicos los estudiantes a aplicarles el instrumento; se llevaron la sala múltiple, donde se tuvieron en cuentas condiciones ambientales, tales como iluminación y comodidad, se les explicó el objetivo de la aplicación del test y las características del instrumento en sí mismo, tales como que no hay respuestas correctas o incorrectas, sino, que cada respuesta indica su percepción sobre el clima escolar del aula, que escogerían entre dos respuestas falsa o verdadera y que no podrían escoger las dos opciones, entre otras indicaciones. Una vez entregado el instrumento se aclaró dudas sobre la intención comunicativa de las preguntas, es decir, sobre lo que estaba realmente preguntando.

La aplicación del instrumento tuvo una duración aproximada de 30 minutos por grado.

Una vez aplicado el instrumento se pasa a su procesamiento, inicialmente se puntuaron las respuestas directas según la plantilla de corrección, inmediatamente se pasó a percentil, con base a la tabla de baremos proporcionados por el manual. Esa información se procesó en el programa IBM SPSS 23, en el que se llevó a cabo la estadística descriptiva (frecuencias, medias, Alfa de Cronbach, correlaciones y desviación estándar).

## **CAPÍTULO CUARTO**

### **RESULTADOS**

#### **I. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

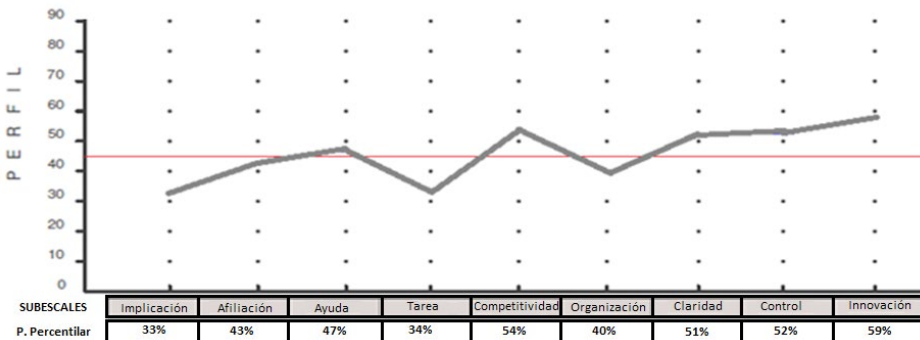
El instrumento de CES (clima social escolar) reveló consistencia interna y una correlación significativa y muy significativa entre las variables que lo componen; resultados que se calcularon a través del programa estadístico SPSS 23 y en el que se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,745; valor considerado aceptable dentro del ámbito académico (CAMPO y OVIEDO, 2008). Ésta cifra da confianza con respecto a los resultados arrojados por el instrumento y con respecto al proceso diagnóstico del clima social escolar en el aula, explorado en la Institución Educativa Distrital José Eusebio Caro.

<b>ALFA DE CRONBACH CES</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,745	9

El clima social escolar está compuesto por cuatro dimensiones, cada una de las cuales evalúa características diferentes, tales como relaciones, desarrollo personal, estabilidad y cambio; partiendo del hecho de que la media del desempeño del clima social escolar en el aula es de 45%, éste proyecto de investigación determinó que el clima social escolar del aula percibido por los y las estudiantes de la Institución Educativa Distrital José Eusebio Caro está levemente por encima de la media con un porcentaje de percepción de 48, decir, 3% por encima de la media. Cifra que revela la necesidad de especificar cada una de las dimensión y áreas evaluadas que componen éste constructo teórico, pues, tal resultado sugiere que algunas de éstas estén por debajo del promedio.



**Figura 1**  
**Perfil de la escala del clima social escolar en el aula con respecto a la media en la Institución Educativa Distrital José Eusebio Caro**



Ahora bien, al detallar la percepción de cada dimensión que compone el clima social escolar, se identifica que de las 4 dimensiones analizadas a través de la escala CES, dos están por debajo del promedio esperado, éstas son la dimensión “relaciones” y “desarrollo personal”, al respecto cabe mencionar que éstas dos dimensiones están compuestas por el 55% de las áreas evaluadas, es decir, cinco de nueve áreas; las otras dos dimensiones están por encima de la media, sin embargo, una de ellas sólo se aleja 2% de la media (“estabilidad”) y la dimensión “cambio”, es la que más se aleja positivamente de la media, y es la responsable de catapultar el porcentaje de percepción de éste constructo teórico, es decir, que es la percepción de ésta última dimensión la que permite incrementar el resultado del clima social escolar en el aula pase 3% de la media.

**Tabla 2**  
**Estadística descriptiva clima social escolar**

	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DESVIACIÓN ESTÁNDAR</b>
Dimensión Relaciones	183	41,01	21,689
Dimensión Desarrollo personal	183	44,40	24,356
Dimensión Estabilidad	183	47,72	21,038
Dimensión Cambio	183	59,43	22,674

La dimensión Relaciones, específicamente, obtuvo un promedio de 41% de percepción, cifra que revela que su desempeño está por debajo de la media; ésta dimensión integra tres áreas: implicación, afiliación y ayuda, y de éstas tres áreas, dos están por debajo de la media, ésta son la de implicación (33%) y afiliación (43%), resultados que muestran que el interés o motivación de los y las estudiantes por las actividades académicas es significativamente bajo, hecho que sugiere la necesidad de desarrollar estrategias de motivación intrínseca que aumenten las probabilidades de incrementar su interés por los asuntos académicos; el área de ayuda, es la que muestra un leve incremento de 2% sobre la media (47%), percepción que muestra que posiblemente hay mayores necesidades de relacionamiento afectivo con los demás, de entablar relaciones amistosas y cercanas con los demás, que de logro.

**Tabla 3**  
**Desempeño dimensión “relaciones”**

	<b>MEDIA</b>	<b>DESVIACIÓN ESTÁNDAR</b>
Implicación	33,33	30,559
Afiliación	43,14	27,900
Ayuda	47,49	26,940

La dimensión Desarrollo personal, por su parte, obtuvo un porcentaje de percepción de 44%, cifra que la puntúa por debajo de la media; ésta dimensión está compuesta por dos áreas “tarea” y “competitividad”;

sin embargo, cabe mencionar que es “tarea” la que está muy debajo de la media, con un puntaje de 34%, percepción que revela que los y las estudiantes no le dan mucha importancia a la finalización de las actividades académicas en la clase, ello posiblemente por factores extrínsecos, ya que, en el área competitividad obtiene un porcentaje alto (54%) indicando que sí dan importancia al esfuerzo por lograr buenas notas, dejando ésta disposición a factores intrínsecos, que no se ponen de manifiesto por aspectos ambientales que detienen en alguna medida ésta valoración.

**Tabla 4**  
**Desempeño dimensión “desarrollo personal”**

	<b>MEDIA</b>	<b>DESVIACIÓN ESTÁNDAR</b>
Tarea	34,37	28,646
Competitividad	54,89	32,766

La dimensión Estabilidad obtuvo un porcentaje de 47%, cifra que la sitúa muy levemente por encima de la media; al respecto cabe mencionar que esta dimensión está compuesta por tres áreas: “organización”, que obtuvo un promedio de 40%, “claridad” con 51% y “control” con 52%, resultados que indican que los estudiantes tienen una percepción baja de la organización de las actividades académicas, y de la manera en que ésta se llevan a cabo, sin embargo, perciben un control alto del curso por parte de los docentes.

Éste resultado muestra cierto grado de disonancia, ya que ciertamente los y las estudiantes tienen un alto grado de control y simultáneamente un bajo nivel de organización de la actividad escolar (Organización), disminución de la percepción de cumplimiento de compromisos (Tarea) y de disposición de trabajo en el aula (Implicación), entre otros, resultados que ameritan un esfuerzo por entender tales percepciones encontradas.

**Tabla 5**  
**Desempeño dimensión “estabilidad”**

	<b>MEDIA</b>	<b>DESVIACIÓN ESTÁNDAR</b>
Organización	40,05	30,544
Claridad	51,42	29,620
Control	52,95	32,302

La dimensión Cambio obtuvo un promedio de 59,43, es la que positivamente más se aleja de la media; cifras que revelan que la dimensión cambio, es la que mejor porcentaje de percepción obtuvo con respecto a las demás dimensiones.

**Tabla 6**  
**Desempeño dimensión “cambio”**

	<b>N</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DESVIACIÓN ESTÁNDAR</b>
Innovación	183	59,43	22,674
N válido (por lista)	183		

Aunque no es objetivo de éste proyecto de investigación, se realizó una correlación bajo el coeficiente de correlación R de Pearson entre las áreas que componen el clima social escolar, para identificar las relaciones que existen entre éstas e intentar comprender resultados disonantes y la relación que eventualmente pueden tener unas con otras.

En tal procedimiento, se identificó una correlación significativa entre las áreas cuya percepción está por debajo de la media, en el nivel 0,01, éstas área son: implicación-afiliación, implicación-tarea, e implicación-organización, hecho que indica en un porcentaje alto (99,9%).

Al respecto, resulta interesante considerar la relación entre control e implicación, áreas que caracterizan por revelar resultados extremadamente opuestos, el primero es uno de los más alejados positivamente de la media y el segundo el más alejada negativamente de la media, resultados que revelan que a medida que uno aumenta, pareciera que el otro disminuyera; al respecto los aportes revelados por LEVIN y sus

colaboradores (1954), citados por LUNA y EUGENIO (2002), en relación a los efectos psicológicos que genera en los y las estudiantes la aplicación de estilos de liderazgo autocrático, tales como apatía y discontinuidad en las tareas asignadas ante la ausencia de la figura docente, cobra sentido en ésta investigación; considerándose pertinente tener precaución con el estilo de control gestionado en el aula por parte de los docentes, ya que, está pareciera que estuviera asociada a la imposición de la autoridad, estilo de liderazgo en el aula que no fomenta la participación, la colaboración, el empoderamiento, ni la disciplina en los estudiantes, sino, por lo contrario fomenta dependencia y disminución de motivación intrínseca en los y las estudiantes.

La asociación entre tarea y control, por su parte, también revela cierto grado de disonancia, pues cómo así que a pesar de que los y las estudiantes perciben un control por parte de sus docentes en relación al seguimiento que éste le hace a las normas y acuerdos, entre los que cabe mencionar el cumplimiento de las actividades académicas, con la terminación y/o cumplimiento de las mismas, valga la redundancia, revela que algo está pasando; al respecto, son útiles los aportes de los aportes de DECI, RICHARD KOESTNER y RICHARD RYAN (1999), citados por WOOLFOLK (2010), en relación con el efecto psicológico que genera el refuerzo a través de recompensas tangibles que se ofrecen por indicadores de un buen desempeño, pues finalmente terminan disminuyendo la motivación intrínseca, ello se debe a que cuando los estudiantes aprenden por asociación que el aprendizaje es una forma de recibir algo, se crean un aprendizaje con una asociación entre un reforzador extrínseco por un motivador extrínseco, extinguiendo así la motivación intrínseca en él, convirtiéndose el aprendizaje más en un medio que en un fin.

En éste orden de ideas, cabe mencionar que en una conducta final hay más de un operante, componentes o disposiciones conductuales integradas, de tal manera que sí ésta metodologías de modificación de conducta no se aplica correctamente, puede estar disminuyendo componentes conductuales de mucha relevancia académica, tales como la motivación intrínseca.

Otro aspecto a tener en cuenta sobre el tema, es que, cuando no hay estabilidad en los refuerzos y/o castigos de una conducta, no hay modificación de conducta, es decir, que sí todos los profesores no aplican la misma consecuencia por esa conducta no hay refuerzo o extinción conductual.

Resultados que revelan la necesidad imperativa de desarrollar un proyecto de mejoramiento del clima escolar en el aula en la institución, que parta del diagnóstico arrojado por ésta investigación y que incluya, además del fortalecimiento de las dimensiones y/o áreas críticas, formación y entrenamiento en liderazgo educativo, estrategias de motivación intrínseca y extrínseca, y aplicación de metodología de modificación de conducta en el aula.



## CONCLUSIONES

### I. PRINCIPALES HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

- El coeficiente de Alfa de Cronbach del instrumento aplicado en la población escolar fue de 0,745, cifra aceptable, según la comunidad académica.
- La percepción del Clima social escolar en el aula –CES– en la Institución Educativa Distrital José Eusebio Caro es de 48, decir, 3% por encima de la media; cabe mencionar que de las cuatro dimensiones que componen éste constructo teórico dos están por debajo de la media (Relaciones y Desarrollo personal), y una de las dimensiones que está por encima de la media, sólo se aleja 2% del promedio (Estabilidad); siendo la dimensión Cambio la que revela una mejor percepción entre los y las estudiantes; resultados que revelan que es imperativa la necesidad de intervenir las cuatro dimensiones.
- Al detallar los resultados de las cuatro dimensiones que componen la prueba CES, si identifica que:
  - a) La dimensión Relaciones, obtuvo un nivel de percepción de 41%; cuatro puntos por debajo de la media; de las tres áreas que componen esta dimensión dos obtienen una percepción por debajo de la media, estas son Implicación y Afiliación, con porcentajes de percepción de 33% y 43%, respectivamente. El área Ayuda, mostró un porcentaje de 47%, sólo 2% por encima de la media.



- b) La dimensión Desarrollo personal, obtuvo un nivel de desempeño de 44%; un punto por debajo de la media; una de las dos áreas que componen esta dimensión fue la más baja percibida en el test (Tarea) con un porcentaje de 34%; Competitividad, por su parte, indicó una percepción de 54%.
- c) La dimensión Estabilidad, obtuvo un resultado de 47%, cifra que equivale a 2% por encima de la media; cabe mencionar que de las tres áreas que componen esta dimensión una obtiene una percepción por debajo de la media, esta es Organización, con 40%, y las otras dos por encima del promedio, estas son: Claridad y Control, con un 51% y 52%, respectivamente.
- d) La dimensión Cambio, revela un resultado de 59%; siendo esta la dimensión que más se aleja positivamente de la media; esta dimensión está conformada por una sola área (Innovación).
- Se identificó, a pesar de no ser objetivo directo de la investigación, correlación significativa positiva a nivel 0,01 entre las siguientes áreas con nivel de percepción por debajo de la media: Tarea, Organización, Afiliación e Implicación.
  - Estos resultados sugieren realizar reflexiones intra-institucional entre directivos docentes y docentes, con respecto al manejo intencional que se le está dando a las áreas que componen el constructo teórico de clima escolar en el aula; ya que, los niveles de percepción identificados entre estos revelan que algunos se perciben entre los y las estudiantes con debilidades en su gestión; de tal manera que es imperativa la necesidad de intervenir estos desde lo escrito en los planes de mejoramiento, como en lo realizado en el aula, de tal manera que se puedan fortalecer y/o mejorar.
  - Otra información relevante concluida en esta investigación es que es una fantasía y/o mito, creer que, con el control, autoridad o dominio sobre los estudiantes, mayores disposiciones conductuales tendrán estos por el estudio y por la finalización de sus compromisos académicos.

## II. PROYECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y ALGUNAS PROPUESTAS

- Realizar planes de intervención en las áreas de Implicación, Afiliación, Tarea y Organización del clima social escolar –CES– en la básica secundaria y media de la institución.
- Realizar seguimiento a la percepción de éstas áreas, una vez intervenidas intencionalmente en el aula, para hacer seguimiento a su progreso.
- Brindar a los docentes formación y entrenamiento en estrategias de motivación intrínseca y extrínseca a estudiantes, en negociación y manejo de conflictos en el aula, y en principios de modificación de conducta –ABA–, para que, fortalezcan su gestión intencional de la motivación, negociación y modificación del comportamiento entre sus estudiantes.
- Realizar una investigación correlacional entre el clima social escolar y el rendimiento académico en las áreas de matemáticas y lenguaje de la básica secundaria y media.



## BIBLIOGRAFÍA

- ABELLO LLANOS, RAIMUNDO. "La investigación en ciencias sociales: sugerencias prácticas sobre el proceso", *Investigación & Desarrollo*, vol. 17, n.º 1, Barranquilla (Col), Universidad del Norte, 2009. En línea: [ [www.redalyc.org/articulo.oa?id=26811984010](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26811984010) ].
- ARÉVALO LUNA, EDMUNDO EUGENIO. *Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes secundarios del colegio Claretiano de Trujillo*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2002.
- ARON, ANA MARÍA y NEVA MILICIC. "Desgaste profesional de los profesores y el clima social escolar", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 32, n.º 3, Bogotá, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, 2000.
- ASCORRA COSTA, PAULA; HELGA ARIAS ZAMORA y CATALINA GRAFF GUTIÉRREZ. "La escuela como contexto de contención social y afectiva", *Revista Enfoques Educativos*, vol. 5, n.º 1, Santiago, Universidad de Chile, 2003. En línea: [ [www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra\\_Arias\\_Graff\\_EscuelaContencion-SocialAfectiva.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencion-SocialAfectiva.pdf) ].
- BAUM, WILLIAM M. *Para entender el conductismo radical: Apuntes para un seminario*, Asociación Oaxaqueña de Psicología, 1994.
- BEEBY, CLARENCE EDWARD. *Aspectos cualitativos de la planificación educativa*, México, Edit. Avante, S de R. L., 1969. En línea: [ <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000569/056943so.pdf> ].
- BELLEI, CRISTIÁN; GONZALO MUÑOZ, LUZ M. PÉREZ y DAGMAR RACZYNSKI. *¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, Unicef, 2004.
- BERNAL MARTÍNEZ, MIRNA y JANETH SAKER GARCÍA. "La convivencia: Miradas en las instituciones educativas del distrito de Barranquilla", *Revista Científica*, vol. 2, n.º 19, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014.

- BRIS, MARIO MARTÍN. "Clima de trabajo y organizaciones que aprenden", *Educación*, n.º 27, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2000. En línea: [ <https://educar.uab.cat/article/view/v27-martin/228> ].
- CALLEJÓN ESPINOSA, MARÍA DEL MAR. "El clima de aula: Cómo influyen las habilidades sociales de alumnos y profesores", en ISABEL FERNÁNDEZ GARCÍA (coord). *Guía para la convivencia en el aula*, España, CissPraxis, 2001.
- CAMPO-ARIAS, ADALBERTO y HEIDI C. OVIEDO. "Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna", *Revista de Salud Pública*, vol. 10, n.º 5, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2008. En línea: [ [www.redalyc.org/articulo.oa?id=42210515](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42210515) ].
- CASASSUS, JUAN (coord). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado. Informe técnico*, Santiago, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO, 2001. En línea: [ <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149268s.pdf> ].
- CASSULLO G.; L. ÁLVAREZ y P. PASMÁN. "Manual de adaptación de las escalas de clima social escolar y familiar", *VI Anuario de Investigaciones*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1998.
- CASTEJÓN, JUAN LUIS. "Evaluación del rendimiento de los centros educativos: Identificación y factores de eficacia", en F. JAVIER TORRECILLA (coord). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2006.
- CONGRESO DE COLOMBIA. "Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar", *Diario Oficial*, n.º 48.733, Bogotá, 15 de marzo de 2013. En línea: [ [www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1620\\_2013.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm) ].
- CORNEJO, RODRIGO y JESÚS MARÍA REDONDO. "El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana", *Última Década*, n.º 15, Valparaíso, Centro de Estudios Sociales, 2001. En línea: [ [www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501) ].
- DE ARCE CORDÓN, ROSARIO. "Semiología psiquiátrica. Entrevista y examen psiquiátrico. Síndromes psiquiátricos", *Medicine: Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, serie 9, n.º 84, España, Doyma, 2007.
- DESIMONE FIORUCCI, PATRICIA. "Análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizajes de los párvulos, en el 2.º nivel de transición de la educación parvularia, en la Comuna de Curicó, VII región, Chile Reice",



- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. "Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar", *Diario Oficial*, n.º 48.910, Bogotá, 11 de septiembre de 2013. En línea: [ [www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto\\_1965\\_2013.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_1965_2013.htm) ].
- ONETTO, FERNANDO. "Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar", *Monografías Virtuales*, n.º 2, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003. En línea: [ [www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion04.htm](http://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion04.htm) ].
- POSADA, R. *Calidad de la educación y organizaciones inteligentes: El caso de la región caribe colombiana*, Edit. Santillana, 2009.
- THAPA, AMRIT; JONATHAN COHEN, SHAWN GUFFEY y ANN HIGGINS-D'ALESSANDRO. "A review of school climate research", *Review of School Climate Research*, vol. 83, n.º 3, Nueva York, Sage, 2013.
- THIEME JARA, CLAUDIO. *Liderazgo y eficiencia en la educación primaria: El caso de Chile*, Bellaterra (Esp), Universidad Autónoma de Barcelona, 2005.
- TIJMES, CECILIA. "Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile", *Psykhé*, vol. 21, n.º 2, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2012. En línea: [ [www.redalyc.org/articulo.oa?id=96725078009](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96725078009) ].
- VALDÉS, HÉCTOR (coord). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, Santiago, UNESCO, 2008.
- WATERS, TIM; ROBERT J. MARZANO y BRIAN McNULTY. "Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A working paper", *ERIC*, n.º ED481972, 2003.
- WOOLFOLK, ANITA. "Aprendizaje y motivación", en *Psicología educativa*, México, Pearson, 2014.
- ZEPEDA AGUIRRE, SANDRA CECILIA. "Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, n.º extra 5, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2007.



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,  
en octubre de 2018

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 pts.

Bogotá, Colombia