



# DATA CIENCIA

REVISTA MULTIDICIPLINARIA  
ELECTRÓNICA

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE 2018  
VOL. 1 AÑO 1



UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA



# DATA CIENCIA



**IECS** LLC  
INTERNATIONAL EDUCATIONAL  
CONSULTING SERVICES LLC

REVISTA ELECTRÓNICA DE LA  
UNIVERSIDAD DEL ZULIA



Revista Electrónica Multidisciplinaria  
Vol.1 N°1. Septiembre-Diciembre 2018  
pp. 197-216

## Clima social escolar de estudiantes en la institución educativa Dolores Garrido de González, Córdoba - Colombia

Elisa Rivera, William Usta y Sunny Perozo

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología.  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
lisrivera949@hotmail.com

### Resumen

La investigación tuvo el propósito de describir el clima social escolar de la institución educativa Dolores Garrido de González del municipio de Cereté, departamento de Córdoba; se desarrolló mediante una investigación de tipo descriptiva, con un diseño de campo, transeccional contemporáneo. La población la conformaron 80 estudiantes del noveno grado de la institución estudiada. Para la recolección de los datos se empleó la técnica de la encuesta mediante el instrumento escala Clima Social Escolar de Moos y Trickett (1979), contentiva de 90 ítems de alternativas de respuestas dicotómicas; la validez y confiabilidad se realizó mediante un procedimiento de validez de contenido y concurrente, según la autora de la escala, luego se realizó un análisis factorial mediante el cual se obtuvieron seis factores básicamente semejantes a seis de las nueve sub-escalas. A partir del análisis de Consistencia Interna (Kuder y Richardson) los índices obtenidos para esta Escala fueron: IM 0.85, AF 0.74, AY 0.84, TA 0.84, CO 0.67, OR 0.85, CL 0.74, CN 0.86, IN 0.80. Para el análisis de resultados se utilizó la estadística descriptiva, específicamente la frecuencia absoluta y porcentual, y la mediana como medida de tendencia central por cuanto la variable se midió en un nivel ordinal. Los resultados indicaron que el clima social escolar de los estudiantes era medianamente favorable lo cual indicó que existía una marcada inclinación hacia lo que autores como Aron y Milicic (1999) designan como tóxico, representando una condición de dificultad para el desarrollo integral de los estudiantes e impidiendo el cumplimiento de las metas de aprendizaje y formación del alumno.

**Palabras clave:** clima social escolar, dimensión relacional, desarrollo personal, sistema de mantenimiento, sistema de cambio.

## Social school climate in the educational institution Dolores Garrido de González of cereté municipality in Cordoba department. Colombia

### Abstract

This research has the intention to describe the social school climate in the educational institution Dolores Garrido de González of Cereté municipality in Cordoba department. It is developed as a descriptive investigation type with a field design contemporary cross sectional. 80 students from ninth grade were the studied population. Survey was the technique used to collect data, it was based on the instrument Social School Climate by Moos and Trickett (1979); it consist of 90 items with dichotomous answers alternatives. Validity and reliability, according to the author's scale, were confirmed through a validity procedure of content and concurrent. Then it was made a factorial analysis which got as result six factors the same to six from nine subscales taking into account the analysis of Internal Consistency (Kuder and Richardson). The obtained indexes for this scale were: IM 0.85, AF 0.74, AY 0.84, TA 0.84, CO 0.67, OR 0.85, CL 0.74, CN 0.86, IN 0.80. Descriptive statistics was applied on the result analysis, specifically the absolute and percentage frequency, and the median like measure of central trend since the variable was measured in an ordinal level. The results showed that the students' social school climate is not completely in favor of them. This indicates that there is a clear tend to the toxicity as Aron and Milicic said (1999), which represent a difficulty for the integral development of students, and this precludes they get their school goals and adequate.

**Keywords:** social school climate, relational dimension, personal development, maintenance system, changes system.

### Introducción

La convivencia escolar se puede definir como la interacción que se da entre las personas que hacen parte de un contexto educativo; lo ideal es que estas relaciones se expresen de forma positiva, porque cuando ellas funcionan de forma armónica entre las personas y en medio de un ambiente de respeto, tolerancia y confianza se puede decir que existe una convivencia pacífica.

Así mismo, la convivencia escolar se convierte en un componente de un concepto, aún más amplio, como es el clima social escolar. Algunos estudios realizados en los últimos años relacionan el clima social escolar con el rendimiento académico de los estudiantes, la permanencia de estos en la escuela, la prevención de situaciones de riesgo, y, en general, con el desarrollo integral del alumno.

Según Delors (1994), la convivencia es uno de los pilares de la educación, para lo cual esta última se estructura en torno a cuatro aprendizajes fundamentales para las personas en el transcurso de sus vidas, los cuales son: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, que servirá para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso clave que recoge elementos de los tres anteriores. Estas cuatro vías del saber convergen en una sola, pues hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.

No obstante, debido al aumento de los comportamientos negativos en el contexto escolar, en las últimas décadas, el estudio del clima social escolar se convierte en un tema importante frente al hecho de comprender

que la escuela constituye un espacio común para los estudiantes y demás miembros de la comunidad escolar, lo cual plantea la interacción de diferentes personas con comportamientos diversos que pueden hacer de este ámbito un espacio de convivencia o de conflicto.

De esta forma, Moos y Trickett (1974) definen el clima social escolar a partir de dos variables: aspectos consensuados entre los individuos, y características del entorno donde se dan los acuerdos entre sujetos; lo cual implica que el clima surgido a partir de esta ecuación afecta el comportamiento de cada uno de los agentes educativos.

En este trabajo se estudió el clima social escolar de la Institución Educativa Dolores Garrido de González, del municipio de Cereté, departamento de Córdoba, Colombia, mediante la descripción de algunas de las situaciones más representativas que enmarcan la dinámica cotidiana de los estudiantes, así como las percepciones que ellos tienen frente a lo que sucede en su contexto escolar.

Igualmente, el estudio se fundamenta en la necesidad de dar cumplimiento a la directiva ministerial ley 1620 de 2013, donde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), establece a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), que las instituciones educativas deben implementar proyectos, estrategias y acciones a favor de la convivencia escolar, en procura de generar ambientes de aprendizaje sinérgicos para el desarrollo del aprendizaje.

## **Perspectiva metodológica**

### **Tipo y diseño de la investigación**

La investigación se consideró descriptiva, por cuanto se muestran las características de las dimensiones que componen el clima social escolar en la institución educativa Dolores Garrido de González. En cuanto al diseño, el mismo se estableció de campo, transeccional contemporáneo, unieventual. Así, según el dónde se recolectan los datos se consideró de campo, por cuanto la información se recolectó directamente de los autores que contenían la vivencia del clima social escolar. De acuerdo a la perspectiva temporal, se consideró transeccional contemporánea porque los datos se recolectaron en un solo momento y en el presente. Igualmente, se consideró unieventual porque solo se estudió un evento reconocido como clima social escolar.

### **Población**

La población objeto de estudio de estuvo constituida por estudiantes de noveno grado de la institución, por cuanto en estos estudiantes se habían percibido conductas de violencia y agresión que afectan el ambiente escolar. Las edades de los estudiantes oscilaban entre los 12 y 17 años de edad, en donde 44 de ellos, correspondían al sexo femenino y 36 al sexo masculino).

### **Técnicas de recolección de datos**

En la investigación se utilizó la técnica de la encuesta con un instrumento escala de clima social escolar contentivo de 90 ítems de alternativas de respuestas dicotómicas. La escala de clima social escolar CES fue elaborada en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California), bajo la dirección de Moos y Trickett (1974) y adaptadas por el equipo de investigación del Centro de Investigación de Educación y Psicología de la Universidad Técnica Particular de Loja (2011).

Se trata de una escala que evalúa el clima social en centros de enseñanza, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno -profesor y profesor - alumno y a la estructura organizativa del aula. Se puede aplicar en todo tipo de centros escolares. Los principios utilizados en el desarrollo de la escala se derivan básicamente de las 59 aportaciones teóricas de Murray (1938) y de su conceptualización de la presión ambiental. El supuesto básico es que el acuerdo entre los individuos, al mismo tiempo que caracteriza el entorno, constituye una medida del clima ambiental y que este clima ejerce una influencia directa sobre la conducta.

## **Técnicas de análisis de los datos**

En el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva, específicamente frecuencia absoluta y porcentual. Por cuanto el nivel de medición es ordinal se utilizó como medida de tendencia central la mediana. Los datos recolectados del instrumento se vaciaron en una tabla de doble entrada en Excell Windows 10 para el cálculo de los puntajes brutos y transformados, luego se trasladaron estos datos a SPSS 18 donde se realizaron los cálculos de frecuencia y medida de tendencia central. Los datos se presentan en tablas y gráficos con su respectiva interpretación; para ello se estableció un baremo que se muestra en el cuadro 1.

### **Cuadro 1. Categorías de interpretación de la escala clima social escolar**

<b>CATEGORIA</b>	<b>INTERPRETACIÓN</b>
0 a 9,99	Muy desfavorable
10 a 19,9	Desfavorable
20 a 29,9	Medianamente favorable
30 a 39,9	Altamente favorable
40 a 50	Muy altamente favorable

**Fuente:** Los autores (2018)

## **Perspectiva teórica**

### **Educación**

Para Pascual (1995), en las últimas décadas la educación se ha transformado en uno de los ámbitos de mayor preocupación de los gobiernos del mundo. El impacto que ella tiene en la promoción del desempeño social y económico de la población permite insertarse en el nuevo orden de la competencia internacional.

De la misma forma, Delors (1994) expone, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona los pilares del conocimiento: aprender a conocer, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Con ello el autor le da a la educación el carácter multidimensional que posee y el valor de integralidad que por sí misma comprende.

Así mismo, la Unesco (2012) menciona que para generar mejoras sostenibles y de gran escala en los sistemas educativos, los gobiernos han de tener la capacidad de planificar y gestionar la escolarización, de forma que puedan proveer de los recursos a quienes realmente lo necesitan. Para ello deberán entonces destinar a los docentes a las zonas donde más se necesitan, promover el uso de material didáctico y planes de estudios pertinentes y actualizados, así como proporcionar pasarelas entre los diversos niveles y contextos educativos. Al mejorar la capacidad de realizar todas estas funciones se garantiza que los sistemas educativos podrán responder a necesidades de la sociedad.

Respecto a lo expuesto, es importante advertir que, en Colombia, existen zonas que permanecen desprovistas de docentes por largos períodos de tiempo; esta situación se presenta en gran medida porque muchas de estas zonas se encuentran en territorios donde hay conflicto armado y no hay garantías para la vida, la libertad, la expresión de los docentes y el desarrollo normal de procesos educativos. Los educadores en algunos casos son presionados a actuar y enseñar conforme lo indiquen quienes dirigen estos grupos ilegales, y en otros casos las vías hacia las instituciones educativas son de muy difícil acceso durante periodos de lluvia, lo cual hace que no puedan llegar a sus zonas de trabajo, ocasionando dificultades en la labor educativa.

Por otro lado, los recursos económicos que se asignan a la educación, muchas veces son insuficientes para garantizar una buena estructura física y recurso material que contribuya con el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el Estado en los últimos años, consciente de la necesidad de reducir los índices de analfabetismo y des-escolarización, y con la finalidad de aumentar la cobertura de la calidad educativa, ha diseñado estrategias para tratar de garantizar la reducción de factores que obstaculizan el desarrollo normal de los procesos educativos en estas zonas.

Además, se espera que, con la desmovilización de varios de los grupos armados ilegales y la firma del acuerdo de paz en el año 2017, la implementación de las nuevas políticas de educación para la paz pueda alcanzar significativos avances en pro de generar ambientes de aprendizaje dignos que no sólo cubran las necesidades pedagógicas elementales, sino que además hagan de la escuela un espacio de encuentro social armónico, donde se eduque para aprender y para convivir en paz.

Sobre este aspecto, Sandoval (2014) expone, relacionarse con otros en paz es clave fundamental para lograr un espacio de convivencia social democrática, porque la convivencia constituye un aprendizaje que debe ser intencionado desde las prácticas pedagógicas, dentro y fuera del aula, y asumir esto como una tarea educativa/formativa es de responsabilidad de todos los miembros de la comunidad escolar.

Para el autor citado, por «convivencia» se entiende la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. Por consiguiente, los principios educativos de la escuela deben girar en torno al desarrollo de un pensamiento pacífico, para evitar el conflicto y educar para que cuando las situaciones de conflicto se presenten pueda darse a ellos una solución por medio de vías que garanticen una eficaz convivencia. Así se tiene que la convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional, la cual tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los niños y jóvenes.

Adiciona este autor, una convivencia escolar sana, armónica y sin violencia, incide directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, en los resultados de aprendizajes, en la gestión del conocimiento y en el mejoramiento de la calidad de la educación. Sobre este mismo aspecto, Cassasus, Cusato, Froemel y Palafox (2000) argumentan, las formas de relación entre los miembros de las instituciones educativas, inciden directamente en los logros académicos y relacionales que cada uno de los estudiantes alcanza durante su proceso formativo.

Con relación a lo expresado anteriormente, Gómez, Matamala y Alcocel (2002), en una investigación sobre la convivencia escolar como factor de calidad expresan, sólo en un clima social positivo surgen y se desarrollan

fenómenos como compromiso, motivación e implicación, por consiguiente, los diferentes indicadores de calidad en el sistema educativo son necesarios para destacar la convivencia en los centros escolares.

Por otro lado, agregan estos autores, los conflictos no sólo deben ser analizados por la trascendencia que tienen en sí mismos, sino porque pueden afectar seriamente a la calidad de la enseñanza que es uno de los principales objetivos del sistema educativo.

Así mismo, García y López (2011) quienes presentaron un estudio titulado "Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias", plantean, los centros educativos deben mostrarse como escenarios de participación democrática y como mecanismo necesario para el mejoramiento de la calidad del clima educativo y social, donde los estudiantes aprendan a convivir de forma pacífica. El estudio realiza la exposición de un conjunto de competencias que, desde la perspectiva de estos autores, contribuye a la formación para la democracia como eje fundamental del currículo.

## **Clima social escolar**

Según Moos (1974), el clima social es la personalidad del ambiente con base en las percepciones que los habitantes tienen de un determinado ambiente y entre las que figuran distintas dimensiones relacionales. Así, una determinada clase de un centro escolar puede ser más o menos creativa, afiliativa u orientada a las tareas.

Para este autor, estas dimensiones se sustentan en las teorías del estudio del concepto de presión ambiental, puesto que los estímulos externos presentes en el ambiente pueden ser un impedimento para el cumplimiento de los objetivos; indica Engler (1996), ellos influyen en las motivaciones por cuanto los individuos se movilizan a evitar o buscar cierto tipo de presión.

Por otro lado, Miskel (1996), citado por Herrera, Rico y Cortés (2014), expresa, el clima escolar está definido como la cualidad del ambiente escolar experimentado por los estudiantes, docentes y directivos, donde la percepción que poseen sobre el contexto escolar determina sus conductas. Al respecto, Cornejo y Redondo (2001, p.6), señalan, el clima social escolar se refiere a "la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan".

Mientras, Rodríguez (2004) aborda el clima escolar con una mirada sociológica y lo define como un conjunto de características psicosociales del centro educativo, el cual está determinado por factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución; esta dinámica relacional asegura que el clima resulte específico para cada entidad. Desde la perspectiva de Prado (2010), el clima social se describe como el ambiente social que se vive en un escenario educativo, cuya calidad depende de las características de las relaciones entre los agentes educativos, las formas específicas de organización de la institución, las escalas axiológicas que circulan en los agentes educativos y el contexto socioeconómico y político en donde se inserta.

Los autores citados perciben el clima escolar como los aspectos que se presentan dentro de los espacios de las instituciones educativas, relacionados con el grupo de personas que en ellas cohabitan, es decir, estos autores valoran la calidad de las relaciones entre los miembros y los sentimientos de aceptación, lo cual implica que un buen clima escolar induce a una convivencia más fácil y permite abordar los conflictos en mejores condiciones.

Ahora bien, según Arón y Milicic (1999), el clima social escolar se refiere a la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. Por su parte, Núñez (2009) explica, el clima escolar debe entenderse como un concepto que hace referencia a las condiciones organizativas y culturales de todo un centro educativo; involucra la manera en que

la escuela es vivida por la comunidad educativa y por ello incide sobre las actitudes de todos los implicados. El clima escolar incluye tanto una dimensión estructural como la dimensión afectiva.

Como se puede evidenciar, tanto Aaron y Milicic (1999) como Núñez (2009), coinciden en definir el clima escolar desde la perspectiva del contexto y las condiciones del ambiente escolar. Estos autores precisan que el clima escolar es un factor incidente en la calidad de la enseñanza que se imparte, lo cual significa que es un evento que debe evolucionar y valorarse no solo desde las relaciones sociales sino desde una percepción global con los grupos sociales pertenecientes al contexto.

El clima escolar tiene gran incidencia tanto en el desarrollo emocional y social de los alumnos como en su aprendizaje. Para Cassasus y otros (2000), aspectos como el rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje afectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio tienen relación directa con el clima escolar positivo.

De acuerdo con estos mismos autores, el clima escolar influye directamente sobre el desarrollo emocional y social de los estudiantes, porque al igual que en el hogar, la escuela es un espacio en el cual los alumnos puedan satisfacer sus expectativas de aprendizaje, así como de valoración personal hacia sí mismo y hacia los demás.

## **Clasificación de los climas escolares**

Los climas escolares pueden clasificarse en climas nutritivos (llamados positivos) y tóxicos (llamados negativos). Siguiendo los estudios de Aron y Milicic (1999), los climas escolares positivos muestran interés por aprendizaje continuo en el ámbito académico y social; hay respeto entre los profesores y alumnos, confianza, preocupación por las necesidades de los miembros de la institución, posibilidad de cambio y desarrollo, alta moral, cohesión entre todos y posibilidad de que todos puedan involucrarse en las decisiones de la escuela, mediante el aporte de sus ideas.

Del mismo modo, los autores citados expresan, el clima escolar nutritivo permite un ambiente físico adecuado para las actividades escolares cotidianas, reconocimiento y valoración de críticas y castigos, realización de actividades divertidas, entretenidas y variadas, generando condiciones que garantizan el mejoramiento de las habilidades tanto académicas como sociales en los miembros de la comunidad educativa. Un clima escolar positivo involucra a todos los miembros de la institución, permite el desarrollo integral de los objetivos y aunque haya tropiezos, estos se superan de mejor manera pues existe la disposición de trabajo y esfuerzo

Al considerar la descripción de los elementos que lo caracterizan, los autores citados apuntan, los climas nutritivos ofrecen a las personas la sensación de motivación a participar en todas las actividades que se establecen en la escuela, poseen disposición y entusiasmo por aprender y, en general, aquellas actividades en donde se generan procesos de interacción que favorecen una convivencia positiva.

Por otro lado, con el propósito de tener un mayor acercamiento al concepto de clima social positivo, Pérez (2006-2016) precisa, este comprende las características: desde directivas, existe liderazgo democrático; desde los miembros de la comunidad educativa hay corresponsabilidad de todos los actores educativos institucionales en la generación del clima, se propende la existencia de una comunicación efectiva y dialógica dentro de la institución, ampliando la capacidad de escucha en directivos, docentes y estudiantes.

Desde lo interpersonal, prevalecen las relaciones y estilos docentes respetuosos, acogedores y cálidos dentro del aula escolar, evitando caer en situaciones excesivas de permisividad o de autoritarismo. Así mismo, las normas y límites se establecen en común acuerdo con todos los miembros de la comunidad educativa y se aplican de manera práctica en el día tras día, en favor de la autorregulación social de los grupos, además



se promueve el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes y la organización del aula de tal manera que se estimule un sistema de educación inclusivo.

Arón y Milicic (1999) plantean, en algunos casos se puede presentar un clima social que genera dificultades en el ambiente escolar, a lo cual llama clima escolar negativo. Los climas escolares negativos u obstaculizadores del desarrollo de los actores de la comunidad educativa, generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico.

Para los autores citados, los climas sociales que podrían describirse como tóxicos son aquellos que contaminan el ambiente al cargarlo de características negativas, que parecieran hacer aflorar las partes más negativas de las personas. En estos climas, los aspectos positivos se vuelven invisibles o se consideran como inexistentes y por tanto existe una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, y las interacciones se tornan cada vez más estresantes e interfieren con la resolución de conflictos.

En consecuencia, los climas tóxicos se caracterizan por evidenciar una convivencia negativa, interacciones que se derivan en conflictos no favorables para los procesos de enseñanza-aprendizaje ni de interacción entre miembros de la comunidad educativa.

Además, los ambientes negativos obstaculizan el desarrollo de los estudiantes puesto que generan en ellos irritación, estrés, falta de interés y motivación por desarrollar habilidades académicas y sociales, sensación de agotamiento físico y desesperanza; mientras que en los docentes ocasiona un desvío de la atención, motivación y compromiso para contribuir a mejorar la visión de futuro de la escuela.

Adicionalmente, el clima tóxico puede conducir a que los estudiantes manifiesten apatía por asistir a la escuela y participar en las actividades realizadas en ella, percepción ampliada en los aspectos negativos e interacciones que inevitablemente, en la mayoría de los casos terminan en conflictos (Arón y Milicic, 1999; Ascorra, Arias y Graff, 2003).

En consonancia con estos planteamientos, se considera que los escenarios educativos con climas tóxicos se estancan en el desarrollo de sus diferentes dimensiones y, en general, en sus procesos de mejoramiento. El desarrollo de los procesos personales y colectivos se obstruye por cuanto no se vislumbra el trabajo en equipo, no se unifican los intereses ni los propósitos, donde priva la perspectiva individual ante la colectiva.

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Evaluativo en América Latina y el Caribe (SERCE, 2006) declara, las condiciones al interior de la escuela influyen el desempeño de los estudiantes, favoreciendo significativamente la disminución de sus desigualdades de aprendizaje, asociadas a las disparidades económicas y sociales.

Al respecto, Cassasus y otros (2000) argumentan, las dinámicas de las instituciones educativas inciden directamente en los logros académicos y relacionales que cada uno de los agentes educativos alcanza durante su proceso formativo y, por ello, de acuerdo con Cancino y Cornejo (2001), un espacio conflictivo sumado a características infanto juveniles derivadas de las sociedades modernas afecta los sistemas de comunicación.

Con relación a esto, la Unesco (2012) hace especial énfasis en la relevancia del clima escolar, porque existe una asociación directa entre las buenas condiciones de esta variable y los aprendizajes, el rendimiento académico y el logro. Así entonces, se puede afirmar, la escuela es un escenario de libertad y encuentro de múltiples mundos, de personalidades distintas, de conductas diversas, lo que desde una mirada positiva contribuye a su riqueza siempre que se garantice un ambiente positivo para el desarrollo de sus miembros.

Igualmente, el ámbito educativo debe ser un espacio de aprendizaje y tolerancia, de aceptación de diferencias mediante el respeto y el reconocer las oportunidades de las particularidades de cada persona. Una escuela que reconoce las características personales de sus miembros, orienta sus procesos en atención a los distintos intereses y ritmos de aprendizaje, así como disminuye las brechas de comunicación e interacción entre pares.

Sobre este aspecto, López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales (2014) señalan, el clima escolar incide en la construcción de ambientes propicios para el intercambio de ideas y saberes, la formación ciudadana y el desarrollo de prácticas escolares coherentes con el contexto. En tal sentido, la Unesco (2012), Bosco (2012) y López y otros (2014), entre otros, establecen una relación significativa entre la percepción del clima social escolar y el desarrollo emocional y social de alumnos y profesores.

La percepción de la calidad de vida escolar también se relaciona con la capacidad de retención de los estudiantes de los centros educativos. En efecto, la permanencia de estudiantes en la escuela y su sentimiento de atracción hacia ella se deriva, en parte, a la existencia de un buen clima escolar; de allí su disposición frente al aprendizaje, a expresión de sus ideas en procura de mantener una buena conducta que no altere un espacio que le brinda la posibilidad de sentirse pleno.

La percepción acerca del clima escolar en el aula también parece influir en el bienestar emocional del alumnado adolescente (López, Martir, Musitu y Moreno, 2008). Se ha observado, por ejemplo, afirman los autores citados, que en edades adolescentes, la calidad de las relaciones sociales en el aula puede influir marcadamente en el ajuste, en el sentido de que los vínculos de amistad entre compañeros se asocian de manera positiva con elevada autoestima, y por el contrario, de forma negativa, con la presencia de sintomatología depresiva.

## **Dimensiones del clima social escolar**

En esta investigación se reconoce el clima escolar según lo definido por Moos (1974), de allí que se estudiaron las dimensiones referidas a la dimensión relacional, desarrollo personal, sistema de mantenimiento y sistema de cambio. En el estudio del clima social escolar, Moos hace énfasis en la clase, la cual define como el conjunto de profesor-alumnos, reunidos en un lugar específico (el aula) para la realización de una tarea escolar de cualquier área.

Para Fernández Ballesteros y Sierra (1982), los estudios de clima social escolar se orientaron a poner en relieve percepciones que los alumnos tienen hacia determinados aspectos del ambiente donde reciben la enseñanza, para lo cual se tomaron en cuenta variables como rendimiento académico, satisfacción, cohesión grupal y organización de la clase, entre otras. Este marco conceptual dio lugar a las siguientes dimensiones:

- **Dimensión relacional**

La dimensión relacional o 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 (Moos, 1974). Es decir, intenta establecer la medida en que los estudiantes están integrados en la clase, si se apoyan y ayudan entre sí.

Esta dimensión se vincula con aspectos afectivos de las interacciones entre alumnos. Las relaciones entre estudiantes son muy importantes a la hora de conocer el clima escolar de una clase, aunque muchas veces es muy difícil para el maestro darse cuenta de los problemas interpersonales entre los estudiantes. Por lo general, ellos ocultan sus diferencias, ya sea por miedo o temor a represalias, por vergüenza o para no ser discriminado. De allí que el docente debe crear un clima escolar de confianza abierto al dialogo, en el cual cada estudiante se sienta identificado y seguro de confiar y dar confianza. Si el docente hace de la clase un lugar de incertidumbres y miedos, lo que logrará es generar conflictos y trastornos en el proceso educativo.

La afiliación que exista entre docentes y estudiantes marcará la pauta de relación entre los estudiantes, quienes compartirán ideas, sentimientos, miedos, gustos y estilos de vida, entre otros. Pero esto solo es posible,

cuando el docente se empodera de su rol sociabilizador y transformador, no solo de conocimientos sino también de realidades. Es así como se comprende la educación como un proceso sistematizado que involucra la transformación integral del ser humano en su estructura de conciencia, en sus saberes, en sus prácticas y en sus disposiciones, para lo cual hombres y mujeres se relacionan con la naturaleza, con los otros, con la sociedad y consigo mismo.

A este respecto, para Zúñiga y Gómez (2009), mediante las relaciones interpersonales las personas potencian las relaciones sociales y las interacciones con el fin de ampliar las libertades de los seres humanos y lograr un bien colectivo y solidario. Esto permite reconocer que las interacciones que se dan dentro del ámbito escolar llevan a la vez a un proceso de aprendizaje del alumno sobre como relacionarse con su contexto y con sus compañeros, lo cual implica desarrollar filiación, compañerismo y apoyo en las actividades escolares. Pero, además, estas relaciones de compañerismo se convierten en un saber más o menos sistematizado a partir de una construcción de saberes colectivos que pretenden la formación integral para la vida cotidiana.

De esta forma, la escuela se convierte en un espacio de interacción, construcción y desarrollo de las potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones (Echavarría, 2003). Para Molpeceres, Lucas y Pons (2000), la escuela representa una institución formal que supone, en la mayoría de las ocasiones, el primer contacto directo y prolongado del niño y adolescente con un contexto de relaciones sociales organizadas, desde la autoridad jerárquica establecida.

### • **Dimensión de desarrollo personal**

Sobre esta segunda dimensión, Moos (1974) indica, se refiere al apoyo y la promoción que los docentes prestan a sus estudiantes para un crecimiento positivo. De esta forma, esta dimensión en el ámbito escolar se reconoce como la valoración e importancia que se concede en la clase a la realización de las tareas y a los temas de las materias.

Al respecto, Daza (2014) expresa, el docente para valorar las actividades escolares debe generar tareas que eviten aburrimiento, frustración y angustia, lo cual ocurre en los estudiantes debido al prolongado tiempo que deben dedicar para la realización de sus compromisos escolares. Aún más por la tensión que se puede generar en las relaciones entre padres, hijos y maestros. Lo expresado implica que, en sus actividades de clase el docente genera en los estudiantes procesos de desarrollo personal así como seguridad en sí mismo, para ello debe plantear actividades relacionadas a situaciones del contexto y nivel de dificultad por edades y características cognitivas.

Igualmente, las actividades escolares deben ofrecer la oportunidad al docente de relacionarse con sus estudiantes e impulsarlos a trabajar de acuerdo a sus capacidades detectar sus debilidades y desarrollar su creatividad, por lo tanto, es importante que se precisen los procedimientos requeridos para su realización con normas claras. El docente debe propiciar en el aula un ambiente con normas de disciplina y acuerdos definidos. Para ello, los estudiantes al conocer con claridad lo que pueden hacer o no dentro de la clase tendrán la oportunidad de participar en las diferentes actividades con responsabilidad y respeto. Además, el docente durante el proceso de enseñanza debe reconocer el trabajo del estudiante mediante incentivos destinados a orientar un trabajo cooperativo y grupal con competitividad grupal.

Al respecto, Torroella, González y Soto (2005) señalan, cuando la personalidad es saludable, asume y adopta una actitud y conducta abierta, comunicativa, afirmativa y de amor hacia la realidad, y se está en un proceso continuo de aprendizaje mediante una interacción dialéctica con ésta, aprendizaje que consiste en un cambio y transformación para el mejoramiento del mundo y de sí mismo.

### • **Dimensión de estabilidad o del sistema de mantenimiento**

Esta dimensión evalúa las actividades relativas al cumplimiento de los objetivos y el funcionamiento adecuado de la clase (Moos, 1974). Ello significa que se encarga de la organización referida al orden y a la realización de las tareas escolares, claridad en las normas y reglamentos que rigen la convivencia en la institución, así como el control sobre el cumplimiento de las normativas por parte de la comunidad escolar.

La credibilidad de la escuela y de la validez de sus clasificaciones rituales es crucial para el éxito de la escuela. Con la confianza de los alumnos y de sus padres puede mantenerse la legitimidad de la escuela en cuanto a la realidad social. En este contexto, las prácticas educativas son extremadamente complejas porque en ellas se articulan demandas sociales, políticas y deseos individuales, cuestiones relativas al saber y los saberes, los vínculos con la institución, trayectorias profesionales de los docentes e historias de los alumnos; así como un sinfín de otras cuestiones que están presentes en cada uno de nosotros y en cada aula.

Se requiere entonces una institución educativa que tenga definidos en conjunto con la comunidad educativa aspectos de la organización. Banz (2008) apunta que los estilos de gestión y organización de la escuela son los factores que definen el modo en que las escuelas operan en términos de su gestión y que influyen en la convivencia escolar. Este mismo autor expone que el estilo de gestión de una institución educativa puede dar una visión autoritaria o democrática, lo cual va a depender de los criterios o modos predominantes para la toma de las decisiones, el grado de participación que los diversos actores de la escuela tienen frente a estas decisiones, la manera en que se reparte el poder para el funcionamiento mismo y cotidiano de la escuela.

De esta manera, las instituciones educativas donde la toma de decisión se realiza sin consulta y donde el cumplimiento de la normativa se maneja de manera improvisada y caprichosa entre los diferentes grupos que hacen vida en el ámbito escolar, se generarán formas de convivencia en las que la participación, el respeto y valoración de la opinión no son importantes.

Por otra parte, si la normativa de convivencia escolar se definió en función de qué metas, quién, cuándo y cómo las establece y las hace cumplir, será un elemento central que dará forma y contenido al clima social escolar, por cuanto son aspectos que se relacionan con el orden y la disciplina a cumplir en la institución y que le dará un sentido de organización o desorganización y respeto a la comunidad escolar.

De acuerdo a Banz (2008), la construcción del reglamento disciplinario en términos de contenido y de proceso, las formas de sanción y de aplicación de ellas, los valores que se promuevan a través de sus normas, existencia o ausencia de normas de convivencia el rol de los estudiantes frente al proceso disciplinario, así como la visión o ausencia de ella de la disciplina como oportunidad formativa, entre otros factores, aluden a la forma de disciplina que predomina en la escuela.

Para esta investigación, la dimensión de estabilidad o del sistema de mantenimiento está sustentada en el aspecto normativo definido en su artículo 87 de la Ley general de Educación, donde la reglamentación para los estudiantes bautizada como manual de convivencia establece: "el acto de la matrícula implica la aceptación y el compromiso de su cumplimiento tanto por parte de los educandos como de sus padres o tutores". Asimismo, en el artículo 96 de la misma ley: "la institución debe establecer en su manual de convivencia las condiciones de permanencia de los estudiantes en el plantel y el procedimiento a lugar en caso de exclusión; aclarando que la reprobación de un grado por primera vez no puede ser una de sus causales".

Sin embargo, el gobierno de Colombia (año 2013), a partir de la ley 1620 y el decreto 1965, establece los lineamientos de un sistema nacional de convivencia que busca fomentar, fortalecer y articular acciones de diferentes instancias del Estado, garantizar la protección integral en los espacios educativos por medio de la ruta de atención integral para la convivencia, fomentar y fortalecer la educación en y para la paz y fomentar mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia.

### • Dimensión del sistema de cambio

La dimensión del sistema de cambio está centrada, de acuerdo con Moos (1974), en la evaluación del grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Innovación del 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. Para Daza (2014), el docente debe experimentar e innovar a objeto de que las tareas ayuden a los alumnos a retener el conocimiento adquirido, aumentar la comprensión, formar pensamiento crítico, mejorar el proceso de análisis para la formación de nuevos conceptos; todo esto motiva al aprendizaje y mejora los hábitos de estudio.

Asimismo, deben aprovechar los recursos que tienen a su disposición para desarrollar las destrezas necesarias, investigar y producir un efecto compensatorio en el estudiante con dificultades o con menos habilidades, para elevar el rendimiento escolar, reforzar el aprendizaje y aumentar sus capacidades personales. Esto se puede lograr partiendo de un programa planeado que atienda las necesidades y nivel de cada grupo, y también de cada individuo, permitiendo la participación de los alumnos en su aprendizaje.

Sin lugar a dudas, todo cambio genera inconformidad como también satisfacción, no obstante, ello dependerá de las circunstancias y contextos. Independientemente de todo esto, el cambio trae innovación: cuando se innova se genera cambio. Ahora bien, este cambio debe partir del profesor, de tal forma, que cuando se producen impactarán a los estudiantes. De allí, la calidad de los aprendizajes constituye uno de los desafíos principales de la educación, por lo que se ha promovido el ejercicio de una docencia centrada en el estudiantado y en innovaciones pedagógicas con metodologías activas.

En efecto, el tema de la innovación en la práctica docente es de suma importancia, puesto que, al innovar dentro de la práctica pedagógica por medio de las diversas estrategias de enseñanza, el educando logrará asimilar rápidamente los contenidos y alcanzará un aprendizaje significativo donde sabrá reflexionar, ser crítico y analítico bajo el enfoque por competencias; así mismo, podrá relacionar los hechos de la actualidad con los temas, obteniendo una completa transversalidad.

El desarrollo de innovaciones educativas dentro de un aprendizaje por competencias se ha planteado por tanto como un proceso sistemático e intencionado, que requiere del conocimiento y la utilización de diversas estrategias para llevarse a cabo. La mejora al utilizar la innovación dentro de la práctica docente es reducir el esfuerzo, aumentar la rapidez en obtener resultados, aumentar la calidad y satisfacer nuevas demandas. En concreto, lo más importante es mantener activos y en expectativa a los estudiantes, quienes asumirán tanto los retos del aprendizaje como de convivencias en espacios formadores de conocimientos, los cuales generarán cambios en su personalidad.

## Resultados

### Descripción del clima social escolar

Con relación a la descripción del clima social escolar en la Institución Educativa Dolores Garrido de González, los resultados mostrados en la tabla 1 reflejan una mediana de 28 puntos sobre 50 puntos, que al ser comparado con el baremo de interpretación indica un clima medianamente favorable.

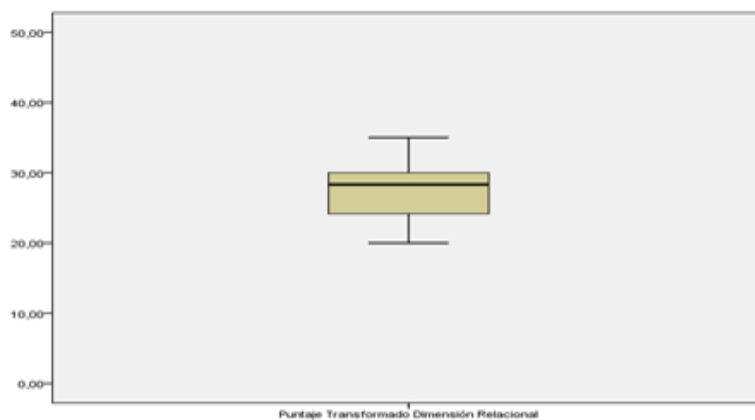
**Tabla 1. Estadístico de clima social escolar**

N	Válidos	80
	Perdidos	0
Mediana		28,05
Mínimo		22,77
Máximo		33,88
Percentiles	25	26,24
	50	28,05
	75	30,00

**Fuente:** Los autores (2018)

Del mismo modo se observa en el gráfico 1, puntaje mínimo de 22,77 puntos y máximo de 33,88 puntos. La distribución divide el recorrido de los valores alcanzados en cuatro (4) partes, cada una de éstas contiene el 25% del total de los resultados, siendo la mediana el valor central (50%) que divide la distribución.

Es importante resaltar que en cada cuartil se ubica la misma cantidad de elementos o sujetos, lo cual implica que los cuartiles representan la homogeneidad o heterogeneidad de los puntajes, de esta manera se observa una distribución homogénea, pero los puntajes por debajo de la mediana son más heterogéneos que los que se encuentran por encima de la mediana, ello supone que el grupo presenta características más dispersas en cuanto al clima social escolar. No se presentan casos atípicos.



**Gráfico 1.** Diagrama de caja bigote de clima social escolar

**Fuente:** Los autores (2018)

Con relación a la distribución de la unidad de estudio en las categorías, se observa en la tabla 2 que un 71,3% de la población presenta un clima social escolar medianamente favorable, en tanto un 28,7% se ubica en altamente favorable.

**Tabla 2. Categorías clima social escolar**

		Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Medianamente favorable	57	71,3	71,3	71,3
	Altamente favorable	23	28,7	28,7	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

**Fuente:** Los autores (2018)

### Dimensiones del clima social escolar

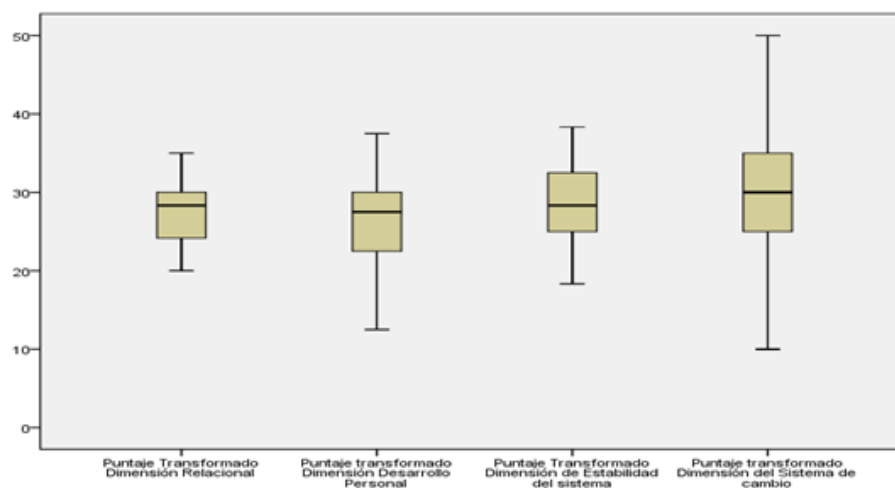
En la tabla 3 se observan los resultados de las dimensiones del clima social escolar (dimensión relacional, desarrollo personal, estabilidad del sistema y sistema de cambio); ellos reflejan que todas las dimensiones se ubican en la categoría de medianamente favorable con medianas de 28,33, 27,5, 28,3 y 30 puntos de un máximo de 50 puntos. Sin embargo, la que presentó una mediana menor fue la dimensión personal, en virtud de que los estudiantes presentan condiciones medianamente favorables en aspectos relacionados a los ambientes escolares referidos a las tareas y aspectos académicos, así como la competitividad en la clase. Igualmente, la dimensión con mejor puntuación fue la del sistema de cambio con una mediana de 30 puntos.

**Tabla 3. Estadísticos de las dimensiones de clima social escolar**

		Dimensión Relacional	Dimensión Desarrollo Personal	Dimensión de Estabilidad del sistema	Dimensión del Sistema de cambio
	Válidos	80	80	80	80
	Mediana	28,3	27,5	28,3	30,00
	Mínimo	20,0	12,5	18,3	10
	Máximo	35,0	37,5	38,3	50
Percentiles	25	23,7	22,5	25,0	25,00
	50	28,3	27,5	28,3	30,00
	75	30,0	30,0	32,9	35,00

**Fuente:** Los autores (2018)

En el gráfico 2 se observa, según la distribución de las dimensiones del clima social escolar con cajas alargadas, el grupo es heterogéneo es decir presenta características dispersas en cuanto al clima social escolar. No existen casos atípicos.



**Gráfico 2.** Diagrama de cuadro bigote de las dimensiones de clima social escolar  
**Fuente:** Los autores (2018)

## Dimensión relacional

Con respecto a la dimensión relacional los resultados precisan en qué medida los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí; la mediana de 28,3 puntos de un total de 58 puntos hace que se ubique en medianamente favorable, lo que supone que los estudiantes desarrollan medianamente comportamientos de apoyo y ayuda entre ellos. La distribución presenta un puntaje mínimo de 20 y un máximo de 35 puntos.

En el gráfico 2 caja bigote se observa una caja alargada, ello implica que los puntajes del grupo son heterogéneos, sin embargo, se observa que los puntajes del grupo que está por encima de la mediana son más homogéneos que los ubicados por debajo de la mediana. En la tabla 4, se presentan las categorías de la distribución de estudiantes en la dimensión relacional, donde se refleja que un 66,3% se ubica en un clima social escolar medianamente favorable y un 33,8% en altamente favorable.

**Tabla 4. Categoría de dimensión relacional**

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Medianamente favorable	53	66,3	66,3	66,3
Válidos Altamente favorable	27	33,8	33,8	100,0
Total	80	100,0	100,0	

**Fuente:** Los autores (2018)

Con relación al análisis de los ítems de la dimensión relacional, los ítems con resultados desfavorables son: En el ítem 1, el 70% de los estudiantes creen que ellos no ponen interés en lo que hacen en la clase. El ítem 3, refleja que 68,70% de los estudiantes opinan que el docente ocupa muy poco tiempo en hablar con los alumnos. En el ítem 19, el 72,5% de los alumnos opinan que pasan el tiempo deseando que termine la clase. El ítem 39 señala que 73,7% de los encuestados piensa que cuando el estudiante no sabe la respuesta el docente



lo avergüenza. En el ítem 46, el 67,5% opina que los estudiantes pasan la mayor parte de la clase distraídos o pasándose papelitos.

Asimismo, en el Ítems 48, el 72,5% de los alumnos opinan que el profesor se dirige a ellos como si fueran niños pequeños. Ítems 56, el 70% de los estudiantes opinan que no hay oportunidades en la institución para que los estudiantes se conozcan entre sí. Ítems 64, el 65% cree que los estudiantes de la clase parecen estar dormidos. Ítems 74, el 70% cree que en la clase hay alumnos que no se llevan bien. Ítems 84, el 67,5% cree que los estudiantes deben tener mucho cuidado con lo que dicen en la clase.

## Dimensión desarrollo personal

En la tabla 5, puede observarse que la dimensión desarrollo personal presenta una mediana de 27,5 puntos de 50 puntos máximos, lo cual implica que en la institución estudiada medianamente se valora en la clase la realización de las tareas y los temas de las materias estudiadas. El puntaje mínimo obtenido fue de 12,5 y 37,5 el máximo.

**Tabla 5. Categoría dimensión desarrollo personal**

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Desfavorable	53	66,3	66,3
	Medianamente favorable	27	33,8	100,0
	Altamente favorable	80	100,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0

**Fuente:** Los autores (2018)

El gráfico 2 presenta el diagrama de cuadro bigote con una distribución que va desde el puntaje mínimo de 12,5 hasta 37,5 puntos. Aquí se puede observar que el grupo posee características dispersas pues los puntajes son variados. En el cuartil 25 el puntaje fue de 22,5 y en el 75 fue de 30 puntos. Ahora bien en la tabla 5 así como en el gráfico 5, la distribución de la población en las categorías de la dimensión desarrollo personal indica que el 7,5% se ubica en la categoría desfavorable, el 52,5% en medianamente favorable y el 40% en altamente favorable.

Con respecto al análisis de las respuestas de los ítems de la dimensión desarrollo personal, los resultados plantean como ítems desfavorables: Ítems 4, el 58,75% piensa que todo el tiempo de la clase se dedica a la lección del día. Ítems 22, el 57,5% piensa que se dedica mucho tiempo a discutir actividades sin relación con la materia de la clase. Ítems 67, el 56,25% piensa que el docente dedica tiempo de la clase en hablar de temas que no se relacionan con la clase.

## Dimensión del sistema de mantenimiento

Con relación a la dimensión del sistema de mantenimiento se obtuvo una mediana de 28,3 puntos, la cual indica que medianamente se evalúan las actividades sobre el cumplimiento de objetivos, funcionamiento, organización y coherencia de la clase en la institución objeto de estudio. El puntaje mínimo se ubicó en 18,3 puntos y el máximo en 38,3. El primer cuartil (25) obtuvo un puntaje de 25 puntos y el 75 de 32,9 puntos. Se

observa en la gráfica 2 de caja bigote que la distribución es heterogénea, sin embargo, el grupo que está por debajo de la mediana es más homogéneo que el ubicado por encima de la mediana.

**Tabla 6. Categoría dimensión estabilidad del sistema**

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Desfavorable	2	2,5	2,5
	Medianamente favorable	40	50,0	52,5
	Altamente favorable	38	47,5	100,0
Total	80	100,0	100,0	

**Fuente:** Los autores (2018)

En la tabla 6, se presenta cómo se ubican los estudiantes con respecto a las categorías de la dimensión estabilidad del sistema, donde se observa que el 2,5% se ubica en desfavorable, 50% medianamente favorable y 47,5% en altamente favorable.

En el análisis de las respuestas de los ítems de la dimensión del sistema de se observan que los ítems que presentaron las respuestas más desfavorables:

En el ítem 24, el 55% cree que los alumnos de la clase pasan muchas horas jugando. Ítems 51, el 63,75% piensa que el profesor tiene que pedir a los alumnos que no hagan líos. Ítems 79, el 55% piensa que los alumnos están seguros de cuando algo va contra la norma. Ítems 88, el 63,7% piensa se comporta igual con los alumnos que no siguen las normas. Ítems 35, el 78,75% piensa que los alumnos pueden tener problemas con el profesor por no hablar cuando no deben. Ítems 62, el 70% piensa que en esas clases se castiga menos que en otras clases. Ítems 44, el 65% piensa que en esa clase los alumnos no siempre deben seguir las normas.

## **Dimensión del sistema de cambio**

Con respecto a la dimensión del sistema de cambio se obtuvo mediana de 30 puntos sobre 50; indica que altamente se evalúa en la institución estudiada el grado novedad y la variación en las actividades de la clase. En el gráfico 2 se observa que la distribución es heterogénea con una caja alargada. El puntaje mínimo es de 10 puntos y un máximo de 50. El cuartil 25 con 25 puntos y el 75 con 35.

La distribución de los estudiantes en las categorías de la dimensión del sistema de cambio (tabla 6) precisan que el 3,8% se ubicó en desfavorable, 33,8% en medianamente favorable, 43,8% altamente favorable y 18,8% muy altamente favorable.

**Tabla 6. Categoría dimensión del sistema de cambio**

	Frecuencia	%	% válido	% acumulado
Válidos	Desfavorable	3	3,8	3,8
	Medianamente favorable	27	33,8	37,5
	Altamente favorable	35	43,8	81,3
	Muy altamente favorable	15	18,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0

**Fuente:** Los autores (2018)

Los ítems con los aspectos más desfavorables de la dimensión del sistema de cambio: Ítems 81, el 62,5% piensa que casi todos los días hacen las mismas tareas. Ítems 27, el 50% opina que normalmente no se ensayan métodos de enseñanza diferente.

## Conclusiones

A partir de los resultados del estudio del clima social escolar en la Institución Educativa Dolores Garrido de González, se puede concluir:

En términos generales, con respecto al clima social escolar, éste se presenta en una condición medianamente favorable al mostrar los puntajes que están por debajo de la mediana de mayor heterogeneidad que los que están por encima, lo cual evidencia que el grupo presenta características muy dispersas en cuanto a clima social escolar y un bajo porcentaje se ubica en altamente favorable.

De forma más específica, desde el estudio de las diferentes dimensiones se establecen condiciones de mediana favorabilidad; así la dimensión que presentó el menor puntaje fue la dimensión de desarrollo personal con una mediana de 27,5 puntos, mientras que la dimensión con mejor puntuación fue la del sistema de cambio con una mediana de 30 puntos. Ello indica que en el contexto escolar estudiado existen situaciones por mejorar que no han permitido el desarrollo pleno de las diferentes dimensiones.

Con respecto a la dimensión relacional se percibió medianamente favorable, lo cual implica que desde las relaciones que se establecen entre los estudiantes, existe la necesidad de fortalecer los procesos que involucran el alcance de su apoyo y ayuda hacia el otro, el grado de libertad de expresión, pues su medición se logra en la medida de que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Los resultados de este aspecto precisan que los estudiantes medianamente desarrollan comportamientos de apoyo y ayuda entre ellos.

Al precisar la dimensión de desarrollo personal y autorrealización de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Dolores Garrido de González, se observó que medianamente se valora en la clase la realización de tareas y temas de las materias estudiadas; se dedica mucho tiempo a discutir actividades sin relación a la materia de la clase, el docente dedica tiempo de la clase en hablar de temas no relacionados a ésta.

En la caracterización de la dimensión de estabilidad del sistema de mantenimiento de los estudiantes de noveno grado, indica que medianamente se evalúan las actividades sobre el cumplimiento de objetivos, funcionamiento, organización y coherencia de la clase en la institución objeto de estudio.

Al establecer la dimensión de sistema de cambio de los estudiantes, éstos presentan condiciones medianamente favorables en aspectos relacionados a los ambientes escolares referidos a las tareas y aspectos

académicos, así como la competitividad en la clase y con una distribución heterogénea, obteniendo resultados desfavorables, medianamente favorables, altamente favorables y muy altamente favorables. Por otro lado, y en consecuencia con los resultados evidenciados, se puede concluir que el clima social escolar de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Dolores Garrido de González presenta una tendencia hacia un clima social escolar tóxico, ya que muchas de las percepciones de los estudiantes poseen características orientadas hacia este tipo de clima.

## Referencias bibliográficas

- Arón, A. y Milicic, N. (1999). **Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. Un programa de mejoramiento**. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Ascorra, Arias y Graff, (2003). **La escuela como contexto de contención social y afectiva**. Revista Enfoques Educativos 5 (1): 117-135.
- Banz, C. (2008). **Convivencia escolar**. Documentos UC.
- Cancino, T. y Cornejo R. (2001). **La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago. Un estudio descriptivo y de factores asociados**. Tesis para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile.
- Cassasus, J.; Cusato, S.; Froemel, J. E. y Palafox, J. C. (2000). **Primer estudio internacional comparativo: sobre lenguaje, matemática y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica**. Segundo informe.
- Daza, T. (2014). **Importancia de las tareas dentro del entorno escolar**. Uniminuto. Bogotá, DC.
- Delors, J. (1994). **Los cuatro pilares de la educación. En la educación encierra un tesoro**. México: El Correo de la UNESCO.
- Echavarría G., C. (2003). **La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral**. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol.1. No.2. Manizales. July/Dec. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2003000200006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006)
- Engler, B. (1996). **Teorías de la personalidad**. McGraw-Hill. México.
- Fernández B., R. & Sierra, B. (1982). **Estudio factorial sobre la percepción del ambiente escolar**. Evaluación de Contextos, Reunión Nacional sobre intervención Psicológica, Universidad de Murcia, España.
- García R. y López M., R. L. (2011). **Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias**.
- Gómez; Matamala, R. & Alcocel, T. (2002). **La convivencia escolar como factor de calidad**. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. Vol. 5 No. 1.
- Herrera, K.; Rico, R. y Cortés, O. (2014). **El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela**. Escenarios, 12(2), 7-18. Disponible en: <https://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistascientificas/escenarios/volumen-12-no-2/articulo01.pdf>
- López, V., Bilbao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., y Morales, M. (2014). **Escala de clima escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos**. Universitas Psycho - logica, 13(3). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>

- López E.; Mártir, V.; Musitu, G. y Moreno, D. (2008). **Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes.** Universidad de Valencia, España Universidad Católica San Vicente Mártir, España.
- Milicic, N., & Arón, A. M. (2011). **Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar.** Psykhe, 9(2).
- Molpeceres, M. A.; Lucas, A. y Pons, D. (2000). **Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia.** Revista de Psicología Social, 15, 87-105.
- Moos, R. y Trickett, E.J. (1974). **Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES).** Recuperado el 28 de 12 de 2011, de escala de Moos adaptado enviado por tutores INFORMACION 3. (p.187)
- Murray, H. (1938). **Explorations in personality.** Oxford University Press New York (USA).
- Núñez, I. (2009). **El cambio educativo en Chile. Estudio histórico de estrategias y actores: 1920-1973.** Santiago: PIIIE.
- Pérez P., T. (2006-2016). **El clima escolar, factor clave en la educación de calidad.** Disponible en: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308992\\_archivo.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308992_archivo.pdf)
- Prado D., V. M.; Ramírez M., M. L., y Ortiz C., M. S. (2010). **Adaptación y validación de la Escala de Clima Escolar (CES), creada por Moos y Trickett (1979).** [www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/view/19502](http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/view/19502)
- Rodríguez, N. (2004). **El clima escolar.** Revista Digital Investigación y Educación, 3(7): 1-12. España. 3 (7). En: [http://www.csi-csif.es/andalucia/mod\\_sevilla-marzo2004v3.html](http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_sevilla-marzo2004v3.html)
- Sandoval M., M. (2014). **Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento.** Última década, 22(41), 153-178.
- SERCE (2006). **El Segundo Estudio Regional Comparativo y Evaluativo en América Latina y el Caribe.** Ruta de reflexión y mejoramiento pedagógico "SIEMPRE DIA E" Documento MEN. Colombia,
- Torroella, G., González, E., y Soto, I., (2005). **Autorrealización y desarrollo del potencial humano del maestro.** Copyright © Educación Cubana. Consultado en: <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/5285.pdf>.
- UNESCO (2012). **La UNESCO y la educación.** Toda persona tiene derecho a la educación.