



Percepción de estudiantes sobre el clima escolar en instituciones de educación secundaria del noroeste de México

Student perception of the school climate in secondary education institutions in northwest Mexico

Nicolás Eduardo Juraz Rolón^a  , Carlos Javier Del Cid García^a  , Patricio Sebastián Henríquez Ritchie^a  

^a Universidad Autónoma de Baja California. Boulevard Juan A. Zertuche, Fraccionamiento Valle Dorado S/N, 22890, Colonia Nueva Mexicali, Baja California, México.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 23 de septiembre de 2023

Aceptado el 26 de diciembre de 2023

Publicado el 19 de febrero de 2024

Palabras clave:

clima escolar
clima institucional
convivencia escolar
conflicto

ARTICLE INFO

Article history:

Received September 23, 2023

Accepted December 26, 2023

Published February 19, 2024

Keywords:

school climate
institutional climate
school life
conflict

RESUMEN

El objetivo fue analizar el clima escolar de instituciones de educación secundaria del noroeste de México desde la percepción de estudiantes. La investigación es de corte cuantitativo, no experimental y alcance descriptivo; participaron 380 estudiantes de educación secundaria pública. Se aplicó un cuestionario para evaluar el clima escolar con el propósito de describir la percepción del ambiente de aprendizaje y las relaciones de los actores del proceso educativo. Para establecer las propiedades psicométricas de las escalas se realizó un AFE de máxima verosimilitud y rotación Oblimin. La escala "clima escolar" determinó una estructura subyacente de siete factores. La escala "satisfacción y cumplimiento de expectativas" presenta una solución unifactorial. Los resultados describen diferencias estadísticamente significativas para las dimensiones "relación con el director", "relación con los profesores" y "resolución de conflictos". Los estudiantes del turno matutino presentan medias más altas en comparación con los del turno vespertino. Se concluye que este estudio permite comprender la forma en que se conciben las condiciones materiales y simbólicas, las prácticas de comportamiento y las relaciones entre los agentes del contexto escolar. Con base en esto, se pueden plantear propuestas de intervención para mejorar las condiciones de convivencia y clima escolar para desarrollar una cultura de paz.

ABSTRACT

The objective was to analyze the school climate of secondary education institutions in northwest Mexico from the perception of students. The research is quantitative, non-experimental and descriptive in scope; 381 public secondary education students participated. A questionnaire was applied to evaluate the school climate with the purpose of describing the perception of the learning environment and the relationships of the actors in the educational process. To determine the psychometric properties of the scales, a maximum likelihood EFA and Oblimin rotation were performed. The "school climate" scale determined an underlying structure of seven factors. The "satisfaction and fulfillment of expectations" scale presents a unifactorial solution. The results describe statistically significant differences for the dimensions "relationship with the director", "relationship with teachers" and "conflict resolution". Students in the morning shift have higher averages compared to those in the afternoon shift. It is concluded that this study allows us to understand the way in which material and symbolic conditions, behavioral practices and relationships between agents in the school context are conceived. Based on this, intervention proposals can be proposed to improve the conditions of coexistence and school climate to develop a culture of peace.

© 2024 Juraz Rolón, Del Cid García, & Henríquez Ritchie. CC BY-NC 4.0

Introducción

El clima escolar representa la realidad fenomenológica de una institución educativa: los eventos que ocurren en el marco de la cultura institucional y la normatividad explícita e implícita generan una percepción colectiva de una realidad específica, que determina formas de

interacción, comportamientos y actitudes en los actores que conforman dicha realidad (Oliva, 1997). En función de los cambios sociales y educativos a nivel global de la última década, se ha conferido especial relevancia al análisis del clima escolar en las instituciones educativas por el significativo efecto que tiene sobre los procesos educativos, las trayectorias y las experiencias escolares

(Román et al., 2021; Calderón & Vera, 2022; Guzmán & Moctezuma, 2023).

La falta de consenso conceptual sobre el constructo “clima escolar” ha dificultado, en cierta medida, su investigación. Como vía para la mejora de modelos causales, Rudasill et al. (2018) propusieron la visión sistémica del clima escolar, concebido como aquellas percepciones afectivas y cognitivas derivadas de interacciones sociales, relaciones, valores y creencias propagadas por estudiantes, docentes, administradores y personal interno de las instituciones educativas. Adicionalmente, se hace manifiesta su asociación positiva con el rendimiento académico y su asociación negativa con la violencia escolar. Sumado a lo anterior, López et al. (2014) expresan la necesidad de contar con más instrumentos validados para la población estudiantil latinoamericana que sean capaces de medir el fenómeno de manera adecuada considerando la especificidad de factores culturales.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) enfatizó la importancia del estudio del clima escolar en México, ya que representa un factor ordenador del ambiente en el que ocurren los procesos educativos y es un predictor de su calidad (Gutiérrez, 2016). Su valoración permite detectar obstáculos para el logro de objetivos institucionales en la comunicación interpersonal y el trabajo colaborativo. En el caso de los estudiantes, la escuela resulta una oportunidad para socializar con sus pares compartiendo experiencias. Sin embargo, algunas veces perciben malestares en estas nuevas relaciones que los llevan a distanciarse, sea por tener distintas preferencias o por no compartir el patrón de consumo de una condición socioeconómica (Di Napoli, 2016).

De acuerdo con Rodríguez (2018), el clima escolar determina en gran medida la calidad educativa de la formación de los estudiantes de nivel secundario y medio superior. Asimismo, Pérez et al. (2020) argumentan una vinculación entre clima escolar y apoyo social en estudiantes de 15 a 18 años, y descubren que el apoyo emocional, moral y académico adecuado de amistades y familiares permite recrear ambientes favorables para un mejor aprovechamiento académico.

El clima escolar es un fenómeno multidimensional constituido por una gran cantidad de factores, como el nivel de madurez social y emocional del alumnado y el nivel de competencia del profesorado para el manejo de situaciones conflictivas en el aula, así como su habilidad para contribuir en la mejora de la calidad de la convivencia grupal (Vargas, 2019). Los estudiantes que carecen de soportes adecuados en sus redes de apoyo (familia, amistades, profesores, etc.) son más propensos a mostrar dificultades para integrarse a la vida académica (Pérez et al., 2020).

Los escenarios escolares son susceptibles de poseer diferentes niveles o tipos de clima. Según Vargas (2019), estos pueden caracterizarse como: 1. clima nutritivo, cuando los actores tienen como propósito una convivencia positiva, que es susceptible de lograr a través de la participación y cooperación de todos, del reconocimiento de logros, del fomento del sentido de pertenencia, de la creación de normas flexibles y del incentivo a la creatividad; 2. clima invisible, un tipo de situación inerte, en que no se genera impacto alguno sobre el contexto escolar; y

3. clima tóxico, en que los actores pretenden recrear en todo momento acciones perjudiciales en contra del resto, tales como críticas, injusticias, rechazos, falta de respeto a las normas de convivencia y escasa flexibilidad para la solución de conflictos.

Por otra parte, Sánchez (2009) describe categorías similares para referirse a las características del clima escolar en escuelas secundarias: 1. clima negativo, representado por interrupciones continuas ocasionadas por problemas de indisciplina, conductas disruptivas, llamadas de atención, insultos y actos de desprecio entre los jóvenes; 2. clima neutro, en que las interacciones sociales ocurren con ausencia tanto de manifestaciones negativas como de muestras afectivas; y 3. clima positivo, en que cohabitan relaciones cálidas entre profesorado y alumnado, y vínculos de afecto y amistad entre alumnos.

Otros determinantes de la ocurrencia de estos tipos de clima es la influencia de elementos contextuales como el turno y horario de las clases (Gavotto, 2015; Arredondo et al., 2016), y el grado de confianza entre agentes —sobre todo, la confianza que el sistema educativo y el profesorado depositan y promueven en ellos—, dado que promueve la motivación hacia el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad de los jóvenes (Conejeros et al., 2010; Lizasoain & Joaristi, 2010). El clima, además, mejora cuando se confía en las habilidades cognitivas que se promueven y desarrollan con los contenidos de aprendizaje. Estas habilidades se refuerzan asimismo por medio de actividades que estimulen la autoestima, la asociatividad, la competencia social y el sentido de pertenencia, y promueven valores como el respeto mutuo, la credibilidad y la cooperación.

Marco conceptual

De acuerdo con Medina y Medina (2009), el clima se define como el conocimiento sobre los factores humano, ecológico e interactivo configurado en las escuelas. Se determina a través del conocimiento del conjunto de rasgos físico-arquitectónicos; de los modelos de liderazgo directivos y sistemáticos; y del papel que ejercen docentes, alumnos, directivos y padres de familia. El clima escolar se entiende como una construcción social e individual, resultante de la interrelación entre el contexto físico-ambiental y los individuos que lo cohabitan (Silva, 2015). Este tipo de comunidad propicia marcos normativos y culturales legitimados que caracterizan el clima escolar, de modo que favorece la adecuación y regulación de conductas individuales y colectivas.

La eficacia del clima escolar genera condiciones que hacen más probable la calidad del aprendizaje en el aula y, por ende, la coherencia entre los objetivos planteados y alcanzados en los programas de estudio (Medina & Domínguez, 2015). La actuación del docente se rige por un sistema relacional sugerido por el marco normativo de instituciones y programas de desarrollo integral, que sirve para la identificación de rasgos distintivos de una realidad multifacética y evolutiva (Medina & Gómez, 2014; Román et al., 2021). Toda práctica formativa da lugar a un intercambio de percepciones, vivencias, procesos, expectativas y contenidos instructivos entre participantes del proceso didáctico, que conforman las bases del clima social en las instituciones (López et al., 2016).

La relación y comunicación entre estudiantes y profesores resulta una dimensión relevante para el establecimiento de un clima escolar adecuado (Román et al., 2021). Se asume que el docente necesita tomar el rol tanto de emisor como de receptor en el acto comunicativo. Son tres los modelos comunicativos más reconocidos que llega a adoptar el docente frente al alumnado: el informativo (unidireccional), el interactivo (bidireccional) y el retroactivo (bidireccional con retroalimentación). Cualquiera de ellos implica el acto sémico, proceso en el que se brindan contenidos con significado compartido entre estudiante (receptor) y docente (emisor) (Medina & Mata, 2009). Además, destacan aspectos como la preparación y los estilos de enseñanza del profesorado para el establecimiento de condiciones apropiadas para el proceso formativo y un clima escolar pertinente (Antelm et al., 2018).

Por otra parte, los estudios de clima escolar que asocian la presencia de violencia con el bajo rendimiento hacen notoria la importancia de medir el nivel de confianza hacia los responsables del proceso educativo, debido a que el apoyo de estos posibilita una permanencia exitosa en la institución. En su defecto, la ausencia de lazos sociales entre el alumnado y dichos responsables —incluyendo al profesorado y al resto de personal de la escuela— hace probable el abandono escolar (Antelm et al., 2018).

Otro aspecto importante a considerar para el estudio del clima escolar es la relación e interacción entre estudiantes. Todo grupo de alumnos se consolida al afianzar procesos y acciones entre ellos, lo cual deriva en una reciprocidad externalizada en aceptaciones y no en rechazos (López et al., 2016). Aunado a ello, a través del discurso se asumen y externalizan creencias, emociones y actitudes de confianza o desconfianza, lo cual influye en aspectos actitudinales y vivenciales de una comunidad (Medina & Medina, 2009). Es importante analizarlo, puesto que toda figura de autoridad debería fungir como modelo ejemplar, al ser intérprete de acciones de coherencia en los diversos procesos sociales, que lleguen a favorecer en los adolescentes medidas de identidad, equilibrio, autocontrol y armonía.

Al respecto, Ortiz et al. (2019) señalan que la capacidad de resolución de conflictos es uno de los retos más grandes para la educación; entre ellos está atender las problemáticas vinculadas a la exclusión y a los conflictos sociales y educativos, así como estimular el desarrollo humano de sujetos y comunidades en escenarios no escolares. Por lo tanto, una dimensión destacable a analizar en el comportamiento del alumnado es la capacidad de resolución de conflictos interpersonales, que a su vez funge como factor protector ante el riesgo de climas negativos en las aulas. Un clima positivo (sustentado en relaciones sociales confiables, empáticas y de colaboración) mejora la capacidad de solución de conflictos de los estudiantes, lo que eleva sustancialmente la competencia sociocomunicativa e intercultural. Es esencial innovar las prácticas didácticas, la socialización y la adaptación a los diversos contextos y escenarios escolares (Medina & Medina, 2009).

Con base en esta lógica, el aula de clases configura un ecosistema de interacción en que se desenvuelven variables plurirrelacionales (Medina & Domínguez, 2015), entre ellas el grado de satisfacción con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de sus integrantes.

La premisa del clima positivo en el aula será la capacidad de fomentar relaciones personales idóneas entre los actores del proceso formativo (Ortiz et al., 2019). Por lo tanto, conocer la satisfacción con el funcionamiento de este ecosistema y con el desempeño de sus implicados es esencial para identificar discordancias en la efectividad del grupo.

De acuerdo con la atención a las nuevas exigencias en la formación, Ortiz et al. (2019) hacen evidente la necesidad de recreación de espacios comunicativos que favorezcan la interacción dinámica, de modo que incentiven la correcta dirección de sentimientos y motivaciones y estimulen la consolidación de autocontrol, de conocimientos y de interés por el desarrollo personal propio. El nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar genera que los jóvenes reflexionen y redescubran las finalidades de las tareas y los proyectos solicitados, tanto a manera individual como grupal, de modo que se favorezca un clima eficaz para el aprendizaje (Antelm et al., 2018).

Según Medina y Medina (2009), atender de manera correcta las tareas formativas encomendadas durante el curso determinará las finalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje (seguimiento de la instrucción académica, intelectual y emocional para la capacitación personal), lo cual se verá reflejado en el empeño del alumnado y en sus calificaciones. Cumplir cabalmente con los trabajos escolares llevará al alumno a resumir los contenidos de los programas formativos; y la asignación de proyectos lo trasladará a escenarios con problemas reales, dará sentido al aprendizaje y mostrará a la escuela como un lugar comprometido con la comunidad y su mejora integral.

Por último, es necesario considerar la relación que se establece entre los estudiantes y la gestión directiva de los centros educativos. Una de las principales funciones del director es incorporar a la institución procesos de mejora duraderos, que reflejen un liderazgo directivo y repercutible en el clima escolar (Arancibia & Chandía, 2020). El éxito de su labor dependerá de su promoción del diálogo y las decisiones compartidas, haciendo a un lado el individualismo y promoviendo en los miembros de la comunidad educativa la iniciativa y la innovación. Por lo tanto, examinar la relación sociocomunicativa entre director y alumnos refleja el grado en el que estos son considerados en la toma de decisiones institucionales.

Hasta este punto se describen algunas de las dimensiones de mayor relevancia para el análisis del clima escolar. El contexto social y político configura normas, objetivos y reglamentos que permean el proceso formativo e influyen en la calidad del sistema relacional y comunicativo de profesores y alumnos; así, deviene en una posible reciprocidad interactiva y, por lo tanto, en la eficacia del clima de aprendizaje. Con base en lo anterior, el objetivo de esta investigación es analizar el clima escolar de instituciones de educación secundaria del noroeste de México desde la percepción de los estudiantes.

Metodología y materiales

El presente estudio abordó una metodología con enfoque cuantitativo, no experimental, transversal, con un alcance descriptivo-comparativo y un muestreo no probabilístico (McMillan & Schumacher, 2005; Müggenburg & Pérez, 2007). Se utilizó la técnica de encuesta con un

cuestionario para la recolección de información, con el fin de evaluar la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria sobre diferentes indicadores y características de las condiciones del clima escolar en su institución.

Descripción de participantes

La muestra estuvo constituida por 380 estudiantes de diez instituciones de educación secundaria pública del noroeste de México. Los participantes se encontraban cursando segundo y tercer grados, con edades que oscilaban entre los 12 y los 16 años; un 56 % se identificó con el género femenino y un 44 %, con el masculino. De los encuestados, el 66,8 % se encontraba inscrito en el turno matutino y el 33,2 %, en el turno vespertino.

Materiales

Se recurrió al cuestionario *Evaluación del clima escolar* diseñado por el INEE (Gutiérrez, 2016). La estructura del cuestionario corresponde a dos subescalas: 1. "clima escolar", compuesta por veintitrés ítems derivados de cinco indicadores; y 2. "satisfacción y cumplimiento de expectativas", constituida por doce ítems derivados de cuatro indicadores.

Tabla 1. Estructura de las escalas y dimensiones del cuestionario de clima escolar.

Escalas	Indicadores	Ítems
Clima escolar (clima de convivencia general)	Nivel de conflictividad en la escuela	1
	Forma de resolución de conflictos	2-3
	Dinámica de la relación entre los actores	4-11
	Existencia de canales de comunicación	12-19
	Existencia de un clima de confianza	20-23
Satisfacción y cumplimiento de expectativas	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela, con el desempeño de los otros actores y con el propio desempeño	24-26
	Comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado	27-29
	Reconocimiento y estímulos a los distintos actores (supervisor, director, profesores, alumnos y padres) por su desempeño	30-33
	Nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar	34-35

Fuente: Autores (2024) con base en Gutiérrez (2016).

Ambas escalas se integran por diversos ítems presentados como enunciados valorativos acerca de los diversos indicadores del clima escolar en instituciones educativas. Los ítems presentan opciones de respuesta en escala tipo Likert de cuatro anclajes, en que los participantes manifiestan su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones.

Procedimiento

La información se recabó de forma directa mediante la aplicación del cuestionario de manera presencial en las escuelas secundarias. Primero, se buscó establecer el contacto con las autoridades administrativas de cada

establecimiento para solicitar los permisos necesarios y exponer el cronograma y las actividades a desarrollar para llevar a cabo la investigación. Se presentó la estrategia para garantizar la confidencialidad en el tratamiento de la información, la cual fue previamente sometida a la consideración de un comité de ética en investigación. Posteriormente, se acudió de forma directa a las aulas de clase para solicitar de manera voluntaria la participación de los estudiantes y se les proporcionó un consentimiento informado para que autorizara su participación, mediante firma, alguno de sus tutores.

Para la aplicación del cuestionario, se asistió nuevamente a las aulas de clase y se solicitó a los estudiantes el consentimiento informado con la firma de autorización. A quienes presentaron la autorización, se les entregó el cuestionario para responderlo a lápiz y papel. El cuestionario contenía una página de instrucciones en la cual se especificaba la confidencialidad de la información y el tiempo aproximado que tomaría su participación, así como un consentimiento informado en que el estudiante podía denegar o autorizar el uso de su información y aceptaba participar. La aplicación se realizó de manera individual y tuvo una duración de entre 25 y 35 minutos, aproximadamente.

Resultados

Inicialmente, para determinar la validez de constructo de las dimensiones que integran el cuestionario, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) de máxima verosimilitud y rotación Oblimín. Fueron seleccionados solo aquellos ítems con peso factorial mayor o igual a 0,35. Para la escala de "clima escolar", el AFE (KMO = 0,893; esfericidad de Bartlett: $\chi^2 = 2895,83$; $gl = 300$; $p < 0,001$) determinó una estructura subyacente de siete subdimensiones que explican el 55,28 % de la varianza. Por otra parte, para la escala de "satisfacción y cumplimiento de expectativas", el AFE (KMO = 0,819; esfericidad de Bartlett: $\chi^2 = 427,81$; $gl = 15$; $p < 0,001$) determinó una solución unifactorial que explica el 45,21 % de la varianza de la escala.

Tabla 2. Resultados del análisis factorial exploratorio y del análisis de confiabilidad.

Dimensión	Ítem in.	Ítem fin.	KMO	Esfericidad de Bartlett			V. E.	α de Cronbach	ω de McDonald
				χ^2	gl	p			
Interacción de los profesores	5	5	0,816	443,01	10	< 0,001	53,1 %	0,77	0,77
Relación con el director	4	4	0,742	346,83	6	< 0,001	57,2 %	0,67	0,68
Confianza	3	3	0,714	364,38	3	< 0,001	72,2 %	0,80	0,80
Relación entre estudiantes	6	6	0,807	347,73	15	< 0,001	42,5 %	0,72	0,72
Relación con los profesores	3	3	0,659	219,10	3	< 0,001	63,6 %	0,71	0,71
Resolución de conflictos	3	3	0,550	61,53	3	< 0,001	48,1 %	0,45	0,48

Nota: Se eliminaron aquellos ítems con peso factorial inferior a 0,35. Fuente: Autores (2024).

La estructura subyacente determinada por el AFE y la eliminación de ítems específicos cambió la estructura original del cuestionario; por tal motivo, se renombraron las escalas que resultaron del AFE. Los análisis de fiabilidad muestran un adecuado ajuste que va desde aceptable hasta bueno (Kline, 2000; Prieto & Delgado, 2003; Katz, 2006; Campo & Oviedo, 2008; Santamaría et al., 2023), con excepción de la subescala de resolución de conflictos, que presenta índices inaceptables.

Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos de las dimensiones del clima escolar, de las cuales se obtuvieron análisis de tendencia central: media, mediana, moda, desviación estándar, rango, asimetría y curtosis. En la tabla 3 se observa que la dimensión “interacción de los profesores” presenta la media más alta ($\bar{x} = 3,19$), mientras que la dimensión “resolución de conflictos” presenta el valor de media más baja, con $\bar{x} = 2,59$.

Tabla 3. Estadísticos de tendencia central.

Dimensión	N	Media	D. E.	Mediana	Moda	Asimetría	Curtosis	Percentiles	
								10	90
Interacción de los profesores	380	3,19	0,02	3,20	3,00	-0,88	1,59	2,60	3,80
Relación con el director	380	2,88	0,03	3,00	3,00	-0,49	-0,25	1,77	3,75
Confianza	380	2,96	0,03	3,00	3,00	-0,61	-0,04	2,00	4,00
Relación entre estudiantes	380	2,83	0,02	2,83	3,00	-0,16	-0,02	2,16	3,50
Relación con los profesores	380	3,11	0,03	3,00	3,00	-0,76	1,06	2,33	4,00
Resolución de conflictos	380	2,59	0,02	2,66	2,67	-0,28	-0,09	1,66	3,33

Nota: La opción de respuesta es una escala de Likert de cuatro niveles, que va de 1 como valor mínimo a 4 como valor máximo.
Fuente: Autores (2024).

La mayoría de los valores de asimetría y curtosis tienden a 0 (en la mayoría de las subescalas presentan valores inferiores a ± 1 , excepto para las escalas “interacción de los profesores” y “relación con los profesores”, que presentan valores de curtosis por debajo de ± 2), lo cual indica una distribución normal de los datos (George & Mallery, 2011; Hancock et al., 2019). Con base en lo anterior, se realizó un análisis de contraste de hipótesis T-Student para comparar la media de la valoración entre los participantes del turno matutino y del turno vespertino respecto a las dimensiones del clima escolar.

Tabla 4. Resultados del análisis T-Student para el contraste de los participantes por turno.

Subdimensión	Turno matutino			Turno vespertino			T	P	Cohen's d
	N	M	D. E.	n	M	D. E.			
Interacción de los profesores	254	3,20	0,03	126	3,16	0,05	0,663	0,507	-

Relación con el director	254	2,95	0,71	126	2,73	0,78	2,67	0,008	0,30
Confianza	254	3,01	0,71	126	2,87	0,81	1,78	0,075	-
Relación entre estudiantes	254	2,86	0,52	126	2,79	0,55	1,23	0,217	-
Relación con los profesores	254	3,15	0,58	126	3,02	0,64	2,03	0,042	0,21
Resolución de conflictos	254	2,63	0,58	126	2,50	0,57	2,11	0,035	0,22

Nota: Tamaño del efecto: 0,04 a 0,24 para efecto pequeño; 0,25 a 0,63 para efecto mediano; por encima de 0,64 para efecto grande (Pek & Flora, 2018; Rendón et al., 2021).

Fuente: Autores (2024).

Se presentan diferencias estadísticamente significativas y tamaños del efecto de pequeño a mediano (Pek & Flora, 2018; Rendón et al., 2021) para las dimensiones “relación con el director”, “relación con los profesores” y “resolución de conflictos”, al contrastar la perspectiva de los estudiantes de los turnos matutino y vespertino. Para las tres dimensiones, los estudiantes del turno matutino presentan medias más altas que los del turno vespertino.

También se llevó a cabo el análisis de contraste de hipótesis T-Student para comparar la valoración entre los participantes de segundo y tercer grados respecto a las dimensiones de clima escolar. Se encontraron diferencias significativas y tamaños del efecto de pequeño a mediano (Pek & Flora, 2018; Rendón et al., 2021) para las dimensiones “relación con el director”, “confianza” y “relación con los profesores”, al contrastar la perspectiva de los estudiantes de segundo y tercer grados. Para las tres dimensiones, los estudiantes de segundo grado presentan medias más altas que los de tercero.

Tabla 5. Resultados del análisis T-Student para el contraste de los participantes por grado.

Subdimensión	Segundo grado			Tercer grado			T	p	Cohen's d
	N	M	D. E.	n	M	D. E.			
Interacción de los profesores	260	3,20	0,53	94	3,15	0,60	0,819	0,414	-
Relación con el director	260	2,97	0,70	94	2,65	0,77	3,693	0,000	0,43
Confianza	260	3,03	0,70	94	2,78	0,82	2,624	0,010	0,32
Relación entre estudiantes	260	2,85	0,51	94	2,80	0,54	0,861	0,390	-
Relación con los profesores	260	3,18	0,56	94	2,94	0,59	3,394	0,001	0,41
Resolución de conflictos	260	2,61	0,57	94	2,52	0,59	1,253	0,211	-

Nota: Tamaño del efecto: 0,04 a 0,24 para efecto pequeño; 0,25 a 0,63 para efecto mediano; por encima de 0,64 para efecto grande (Pek & Flora, 2018; Rendón et al., 2021).

Fuente: Autores (2024).

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar el clima escolar de instituciones de educación secundaria del noroeste de México desde la percepción de los estudiantes. La adecuación de la prueba mediante los análisis de confiabilidad y validez permitió comprender con mayor per-

tinencia las características del fenómeno de estudio. Los elementos que integran el clima escolar en las escuelas de educación secundaria son de especial relevancia para generar estrategias que permitan mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje en este nivel. Además, permiten entender cuáles son los efectos que genera un clima escolar negativo sobre el comportamiento y el seguimiento de la normativa por parte de los estudiantes.

Se buscó presentar una descripción del fenómeno del clima escolar de las escuelas secundarias; no obstante, se reconoce como una limitante la falta de robustez de la confiabilidad y validez de las dimensiones “resolución de conflictos” y “relación con los profesores”, que presentan KMO de 0,550 y 0,659, respectivamente. Estas escalas se encuentran en los límites inferiores de la pertinencia de la adecuación muestral para las variables de estas dimensiones (Lloret et al., 2014; Pizarro & Martínez, 2020).

Con relación a la consistencia interna de las subescalas, los coeficientes omega de McDonald (ω) y alfa de Cronbach (α) mostraron una consistencia desde aceptable a buena en el caso de ambos coeficientes ($\alpha \geq 0,70$ -0,90: bueno; $\alpha \geq 0,60$ -0,70: aceptable; y $\omega \geq 0,65$ -0,90: aceptable), excepto la subescala “resolución de conflictos”, que presentó índices inaceptables ($\omega = 0,48$ y $\alpha = 0,45$) (Kline, 2000; Katz, 2006; Campo & Oviedo, 2008). Es pertinente valorar la necesidad de realizar análisis con base en la teoría de respuesta al ítem para medir la relevancia de cada reactivo del instrumento de la dimensión “clima escolar”. Además, es necesario incluir ítems que permitan fortalecer las escalas que presentan índices bajos de consistencia interna (Prieto & Delgado, 2003; Santamaría et al., 2023).

Se consideró relevante integrar los resultados de las subescalas que presentan bajos índices de confiabilidad y validez para tener una visión más compleja del fenómeno de estudio (Oyanedel et al., 2017). Si bien es necesario tener cierta precaución con las conclusiones derivadas de estas subescalas, contemplarlas en el análisis y en las reflexiones permite describir características específicas del fenómeno y presentar una visión más completa de cómo se constituye en el contexto particular de las escuelas secundarias de una ciudad del noroeste de México.

En este sentido, se buscó identificar el nivel de acuerdo de los estudiantes con las dimensiones del cuestionario. Dada la relevancia que ostenta una escala que evalúe de forma pertinente la dinámica y el clima escolar — así como las interacciones entre los agentes educativos —, los resultados describen, de forma general, una adecuada percepción del clima escolar por parte de los estudiantes. Sin embargo, la valoración que estos hacen sobre la forma y eficacia con que se resuelven los conflictos en la institución no es adecuada. Además, evalúan su relación con la gestión directiva como un tanto lejana, lo cual puede representar su visión sobre la forma en que se resuelven los conflictos (Arancibia & Chandía, 2020).

Los participantes manifiestan una adecuada interacción con sus profesores y perciben que ellos se relacionan de forma apropiada. Esto contribuye al desarrollo de confianza de parte de los estudiantes hacia los profesores, lo que tiene influencia sobre la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el establecimiento de un clima áulico positivo e interacciones socioafectivas pertinentes

(Sánchez, 2009; Conejeros et al., 2010; Antelm et al., 2018; Román et al., 2021). No obstante, los datos advierten que la percepción de los participantes en cuanto a la forma en que interactúan con otros estudiantes es negativa, lo cual puede estar asociado a los índices de violencia y acoso escolar que se presentan en las escuelas de educación secundaria a nivel nacional (OCDE, 2019; Secretaría de Salud, 2021).

Esta situación se ve acentuada al realizar el contraste de hipótesis entre los turnos matutino y vespertino. En la percepción de la relación con los profesores, la relación con el director y la resolución de conflictos, presentaron diferencias significativas: los participantes del turno vespertino exhibieron medias más bajas en cada una de las dimensiones evaluadas. De acuerdo con Gavotto (2015), el turno vespertino en educación secundaria se encuentra en constante caos o desequilibrio, lo cual configura un clima escolar y condiciones particulares. Es más probable que los estudiantes del turno vespertino presenten problemas de indisciplina en comparación con los del turno matutino (Arredondo et al., 2016). Esto afecta el desempeño académico de los estudiantes, pues se presentan condiciones menos favorables para el aprendizaje (Lizasoain & Joaristi, 2010).

Con base en los resultados, se infiere que los participantes, como implicados en el funcionamiento de la escuela, perciben poco orden, respeto a la normatividad y control del grupo. Las condiciones que presenta el turno vespertino se convierten en factores de riesgo y configuran modelos de comportamiento específicos: se vuelven espacios de lucha que buscan el dominio del contexto institucional, lo que determina estructuras y formas de comportamiento disruptivos y antisociales (Gavotto, 2015; Arredondo et al., 2016).

En este sentido, al contrastar la perspectiva de los estudiantes en función del grado que cursan, se observa que los participantes de segundo grado presentan medias más altas que los estudiantes de tercero. Se observa esta diferencia en las dimensiones “relación con el director”, “confianza” y “relación con los profesores”. Los estudiantes de tercer grado presentan una perspectiva más crítica que los de segundo, lo que se relaciona con su mayor tiempo y con las experiencias vividas en el contexto institucional. Haber enfrentado o haber sido testigos de situaciones negativas los lleva a presentar una postura menos favorable sobre el clima escolar en su institución.

Reflexiones y conclusiones

La valoración positiva de los estudiantes respecto al clima escolar se relaciona con un mayor rendimiento académico, relaciones interpersonales respetuosas y una mejor convivencia escolar (Melo & Morais, 2019). Por su parte, la percepción de clima escolar negativo se vincula con condiciones de violencia y discriminación (Pérez & Puentes, 2022). En este sentido, la percepción de un clima escolar negativo puede propiciar y normalizar la reproducción de violencia escolar y conflictos al interior de las escuelas secundarias.

Estudios como el presente permiten comprender la forma en que se conciben desde la mirada de los estudiantes las condiciones materiales y simbólicas en las

escuelas secundarias, así como las prácticas de comportamiento y de relaciones entre los agentes que integran el contexto escolar. No obstante, se considera necesario ampliar la muestra de participantes en el turno vespertino de las escuelas secundarias. Para fines de este análisis fue posible realizar comparativos por turno; sin embargo, los resultados advierten que por la tarde hay un clima escolar con características particulares. En este sentido, una de las limitantes del estudio es no poder identificar si estas diferencias se deben a las características de las escuelas secundarias y los turnos, o si son definidas por el contexto social en que se ubican las instituciones.

También es relevante considerar algunas limitantes del procedimiento de recolección de datos. En el caso de algunas instituciones fue necesario un oficio específico emitido por las autoridades educativas estatales, pero no se obtuvo respuesta luego de que el equipo de investigación lo solicitara. Esto modificó la selección de instituciones y participantes para la recolección de información. Además, generó en el tipo de muestreo realizado un ajuste que limitó el alcance explicativo de los resultados.

Las formas de interacción formales e informales entre profesores y estudiantes, profesores y profesores, profesores y directivos, y estudiantes y directivos determinan el desarrollo de ambientes apropiados para generar condiciones pertinentes de enseñanza-aprendizaje (Biggs, 2005). Otro de los beneficios de estudios como este es la obtención de información para diagnosticar problemas interpersonales futuros. La ocurrencia de conflicto entre estudiantes y docentes podrá disminuir cuando ambas partes lleguen a la negociación de sus intereses a través de la autorregulación personal y la comunicación asertiva (Gavotto, 2015).

Por último, se considera relevante la reflexión teórica y la investigación empírica acerca del efecto que producen el comportamiento antisocial (riñas, lenguaje altisonante, burlas, etc.) y la violencia en las escuelas secundarias sobre las trayectorias escolares y la probabilidad de deserción y bajo desempeño académico de los estudiantes (Antelm et al., 2018). Valorar el clima escolar en instituciones educativas públicas (situadas en contextos donde se intenta impulsar una formación educativa integral, el logro de objetivos de aprendizaje, la convivencia armónica, la permanencia y la culminación exitosa) permitirá detectar las posibles áreas de mejora y de éxito en la formación integral de los estudiantes. Con base en esto, podrán plantearse propuestas de intervención educativa con el objetivo de mejorar las condiciones de convivencia y clima escolar, para avanzar al establecimiento de una cultura de paz en las instituciones educativas.

Referencias

- Antelm, A., Gil, A., Cacheiro, M., & Pérez, E. (2018). Causas del fracaso escolar: Un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 36(1), 129-149. <https://doi.org/10.14201/et2018361129149>
- Arancibia, R., & Chandía, E. (2020). Estilo de liderazgo del director y clima escolar en un establecimiento educacional al implementar un programa externo de intervención: Validación de instrumento. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 25-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200025>
- Arredondo, M., Bautista, G., & Vera, J. (2016). Violencia escolar en escuelas secundarias de Sonora. En M. Madueño y M. Serna (eds.), *8vo. Congreso Internación de Educación: Calidad, investigación e innovación* (pp. 783-796). ITSON. <http://tinyurl.com/3awufzxh>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea. <http://tinyurl.com/mny7meau>
- Calderón, N., & Vera, J. (2022). La valoración de estudiantes acerca del clima escolar, convivencia y violencia en escuelas secundarias del noroeste de México. *Revista Electrónica Educare*, 26(3). <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11>
- Campo, A., & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <http://tinyurl.com/39h65px8>
- Conejeros, M., Rojas J., & Segure, T. (2010). Confianza: Un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46. <http://tinyurl.com/mrysp7yr>
- Di Napoli, P. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis: Hacia un estado del arte. *Zona Próxima*, 24, 61-84. <http://tinyurl.com/yrsu4584>
- Gavotto, O. (2015). Actuaciones disruptivas en educación secundaria: Un análisis para mejorar la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10). <http://tinyurl.com/5xu4zkd6>
- George, D., & Mallery, M. (2011). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference. 18.0 Update*. Allyn & Bacon / Pearson. <http://tinyurl.com/j7ehhx6s>
- Gutiérrez, V. (2016). *Batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primarias*. INEE. <http://tinyurl.com/5n6wmx8x>
- Guzmán, R., & Moctezuma, A. (2023). Abandono escolar en la educación media superior de México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1578
- Hancock, G., Stapleton, L., & Mueller, R. (2019). *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences*. Routledge. <http://tinyurl.com/m7z24zxb>
- Katz, M. (2006). *Multivariable Analysis*. Cambridge University Press. <http://tinyurl.com/298yhxnt>
- Kline, P. (2000). *Handbook of Psychological Testing*. Routledge. <http://tinyurl.com/43evdk53>
- Lizasoain, L., & Joaristi, L. (2010). Estudio diferencial del rendimiento académico en lengua española de estudiantes de educación secundaria de Baja California (México). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 115-134. <http://tinyurl.com/yy5awxy5>
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López, E., Cacheiro, M., Camilli, C., & Fuentes, J. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. UNIR. <http://tinyurl.com/mrye69ya>
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). Escala de clima escolar: Adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas*

- Psychologica*, 13(3), 15-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Pearson.
- Medina, A., & Domínguez, M. (dirs.) (2015). *Formación básica para profesionales de la educación*. Universitas. <http://tinyurl.com/43adu7cd>
- Medina, A., & Gómez, R. (2014). El liderazgo pedagógico: Competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 53(1), 91-113. <http://tinyurl.com/y3cstntw>
- Medina, A., & Mata, F., (2009). *Didáctica general*. Pearson. <http://tinyurl.com/mrxjdzh9>
- Medina, A., & Medina, C. (2009). Clima e interacción didáctica: Los procesos sociocomunicativos en el aula y las realidades abiertas. En A. Medina y M. Domínguez (dirs.), *Formación básica para profesionales de la educación* (pp. 279-322). Universitas. <http://tinyurl.com/43adu7cd>
- Melo, S., & Morais, A. (2019). Clima escolar como factor protector del rendimiento en condiciones socioeconómicas desfavorables. *Cuadernos de Investigación*, 49(172), 10-34. <https://doi.org/10.1590/198053145305>
- Müggenburg, P., & Pérez, M. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4, 35-38.
- OCDE (2019). *Education at a Glance 2019: México*. OCDE. <http://tinyurl.com/5n7zmbns>
- Oliva, J. (1997). El clima en la organización escolar. *Educación y Gestión*, 4(18), 39. <http://tinyurl.com/m3xmr4x2>
- Ortiz, G., Ruiz, M., & Guamán, E. (2019). Ambientes de enseñanza: Un acercamiento conceptual en el siglo XXI. *Dominio de las Ciencias*, 5(1), 212-234. <http://tinyurl.com/56m3zkfc>
- Oyanedel, J., Vargas, S., Mella, C., & Páez, D. (2017). Cálculo de confiabilidad a través del uso del coeficiente omega de McDonald. *Revista Médica de Chile*, 145(2), 272-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000200019>
- Pek, J., & Flora, D. (2018). Reporting Effect Sizes in Original Psychological Research: A Discussion and Tutorial. *Psychological Methods*, 23(2), 208-225. <https://doi.org/10.1037/met0000126>
- Pérez, D., & Puentes, A. (2022). Clima escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*, 32, 51-71. <https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>
- Pérez, I., Zamora, M., Caldera, J., Reynoso, O., Cadena, A., & Mora, O. (2020). Ajuste escolar, clima escolar y apoyo social en bachilleres. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 11(1), 5-18. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20200617-100>
- Pizarro, K., & Martínez, O. (2020). Análisis factorial exploratorio mediante el uso de las medidas de adecuación muestral KMO y esfericidad de Bartlett para determinar factores principales. *Journal of Science and Research*, 5(CININGEC2020), 903-924. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4453224>
- Prieto, G., & Delgado, A. (2003). Análisis de un test mediante el modelo de Rasch. *Psicothema*, 15(1), 94-100. <http://tinyurl.com/ycknr55t>
- Rendón, M., Zarco, I., & Villasís, M. (2021). Métodos estadísticos para el análisis del tamaño del efecto. *Revista Alergia México*, 68(2), 128-136. <https://doi.org/10.29262/ram.v658i2.949>
- Rodríguez, E. (2018). Clima escolar y calidad educativa en la Institución Educativa Argentina-Lima, 2018. *Revista Gobierno y Gestión Pública*, 5(1), 51-72. <http://tinyurl.com/wvjw86a>
- Román, G., Pérez, E., & Medina, A. (2021). Perfil del docente inclusivo de básica primaria: Orientado a la transformación del proceso formativo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena, Colombia. *Información Tecnológica*, 32(2), 89-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200089>
- Rudasill, K., Snyder, K., Levinson, H., & Adelson, J. (2018). Systems View of School Climate: A Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review*, 30(1), 35-60. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>
- Sánchez, J. (2009). *Análisis del clima de aula en educación física: Un estudio de casos* [Tesis de doctorado]. Universidad de Málaga, España. <http://tinyurl.com/ycx9csx7>
- Santamaría, M., Jiménez, A., & Gómez, M. (2023). Competencia científica en educación primaria: Diseño y validación de un instrumento. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24. <https://doi.org/10.14201/eks.28111>
- Secretaría de Salud (2021). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición Continua 2021*. Secretaría de Salud. <http://tinyurl.com/ntfteddr>
- Silva, R. (2015). *Factores de eficacia percibida del clima en el aula en la FESC-UNAM* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid, España. <http://tinyurl.com/4yuwh8wt>
- Vargas, A. (2019). *Educación para la convivencia y la cultura de paz a través de las TAC: Un estudio multicases en el contexto bogotano* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona, España. <http://tinyurl.com/ynhmrbeh>

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de contribución de la autoría

Nicolás Juraz participó en la conceptualización de la investigación, la recolección de los datos, las discusiones y la escritura del original, así como en su revisión y edición. Carlos del Cid contribuyó con el análisis de datos, la discusión y las conclusiones, así como con la escritura, la revisión y la edición del borrador original. Por su parte, Patricio Henríquez brindó soporte en la conceptualización, el análisis y la revisión del original.

Declaración de ética

El presente artículo científico reporta los resultados de una investigación que involucró a personas. Se trata de un producto derivado de un proyecto de investigación con clave de registro 414/829/E aprobado por el Departamento de Posgrado e Investigación de la Universidad Autónoma de Baja California. Se contó con la aprobación y supervisión de un cuerpo académico durante el desarrollo de dicho proyecto. Se mantuvo estricto apego a los criterios del código de conducta y a los principios éticos del profesional de la conducta humana estipuladas por la American Psychological Association (APA) en cada eta-

pa del proceso de investigación. Se respetó la autonomía de los participantes, quienes fueron informados de los objetivos, riesgos y beneficios del estudio, y dieron su consentimiento voluntario e informado para participar.

La selección de los participantes se realizó con base en principios de equidad y no discriminación. El propósito de esta investigación fue generar conocimiento que pueda ser de utilidad para el contexto sociedad y educativo.