

**CLIMA ESCOLAR EN ACTORES EDUCATIVOS DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA NÚCLEO ESCOLAR GUADUAL DEL MUNICIPIO DE
RIVERA - HUILA**

MALVI BARRIOS PERDOMO

LINA MARCELA GUARNIZO BARRETO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CURRÍCULO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA

2021

**CLIMA ESCOLAR EN ACTORES EDUCATIVOS DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA NÚCLEO ESCOLAR GUADUAL DEL MUNICIPIO DE
RIVERA - HUILA**

MALVI BARRIOS PERDOMO

LINA MARCELA GUARNIZO BARRETO

Asesora: ELIANA JOHANA GONZALEZ VARGAS

Magister

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CURRÍCULO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA

2021

Resumen

El clima escolar (CE) debe primar para brindar a la comunidad educativa (estudiantes, docentes, comunidad externa) un buen ambiente de trabajo y de formación, para ello, es necesario tener un referente directamente de los actores del establecimiento educativo para conocer sus percepciones y trabajar en pro de ella. Por tal motivo, el presente estudio tuvo como objetivo evaluar el clima escolar en los actores educativos de la I.E Núcleo Escolar el Guadual del municipio de Rivera (Huila), a través de cinco dimensiones: Relaciones interpersonales (RI), Conocimiento de la Norma (CN), Seguridad y Entorno escolar (SEE), Compromiso Académico (CA) e Inclusión (I). La recolección se dio a través de encuestas tipo Likert donde participaron 39 docentes, 147 estudiantes y 15 personas de la comunidad externa; otro instrumento de recolección fue la entrevista que se llevó a cabo en 3 administrativos, 2 directivos y 10 padres de familia. Los resultados de las encuesta y entrevistas mostraron que la dimensión de SEE es la de menor valoración en los actores educativos evaluados; CN y CA las de mayor valoración. Se concluye que se debe fortalecer la dimensión de SEE en el establecimiento educativo para garantizar un ambiente óptimo en los actores educativos.

Palabras clave: Evaluación del Clima Escolar, educación inclusiva; clima escolar positivo; dimensiones del clima escolar y actores educativos.

Abstract

The school's environment must be essential for providing the community in the institution (students, teachers, external members) good working and development conditions, for this, it is necessary to have a direct reference from the participants in the institution to know their perceptions and to be able to work towards the school's benefit. This is why, the following study had as an objective to analyze the working environment within the educational community from I.E. Núcleo Escolar El Guadual from the township of Rivera (Huila), through 5 different dimensions: personal relationships (PR), policy knowledge (PK), safety and school's atmosphere (SSA), academic commitment (AC) and inclusion (I). The collection was made through Likert type surveys, where 39 teachers, 147 students and 14 external community members took place. Another collection instrument was the interview that was carried out with 3 administrators, 2 teachers' managers and 10 parents. The results from the surveys and interviews showed that the (SSA) dimension had the lowest rating among the participants; (PK) and (AC) dimensions had the highest rating. We can conclude that the (SSA) dimension within the institution must be strengthened in order to guarantee an optimal environment for the educational community.

Keywords: School climate assessment, Inclusive education; positive school climate; dimensions of the school climate and educational actors.

Tabla de contenido

1. Planteamiento Del Problema	10
1.1 Descripción del problema	10
1.2 Justificación	15
2. Objetivos.....	18
2.1 General.....	18
2.2 Específicos	18
3. Antecedentes de Investigación	19
3.1 Investigaciones que midieron el CE en tres o más actores educativos	20
3.2 Investigaciones que midieron el CE en dos actores educativos.....	22
3.3 Investigaciones que midieron el CE en un actor educativo	26
4. Marco referencial.....	38
4.1 Referente teórico.....	38
4.1.1 Clima escolar	38
4.1.2 Dimensiones del clima escolar	40
4.1.3 Educación Inclusiva	47
4.1.4 Educación rural	48
4.2 Referente contextual.....	50
4.3 Marco Legal	53
5. Metodología.....	59
5.1 Enfoque metodológico	59

5.2 Diseño metodológico	59
5.3 Población.....	61
5.4 Instrumentos de recolección de información	62
5.4.1 Cuestionario	62
5.4.2 La entrevista.....	64
5.5 Procedimiento	65
1. Revisión teórica o revisión de Literatura	65
2. Diseño y Validación del instrumento.....	66
3. Recolección y Sistematización de Información	66
4. Análisis de información	66
5. Elaboración y entrega de informe y elaboración del artículo científico	67
5.6 Consideraciones éticas	67
6. Resultados.....	69
6.1 Características sociodemográficas de los actores educativos	69
6.2 Dimensiones que caracterizan el CE.....	74
6.3 Tendencias que caracterizan el clima escolar	105
7. Discusión	108
8. Conclusiones.....	112
9. Recomendaciones	115
Referencias.....	117
Anexos	126

Lista de Figuras

Figura 1	Dimensiones del CE en actores educativos	81
Figura 2	Dimensión: Conocimiento de la norma en directivos	83
Figura 3	Dimensión: Relaciones interpersonales en directivos	84
Figura 4	Dimensión: Compromiso académico directivos.....	85
Figura 5	Dimensión: Seguridad y entorno escolar en directivos	87
Figura 6	Dimesnión: Inclusión en directivos	88
Figura 7	Dimensión: Conocimiento de la norma en padres de familia.....	90
Figura 8	Dimensión: Relaciones iterpersonales en padres de familia	91
Figura 9	Dimensión: Compromiso académico en padres de familia	92
Figura 10	Dimensión: Seguridad y entorno escolar en padres de familia	94
Figura 11	Dimensión: Inclusión en padres de familia	96
Figura 12	Dimensión: Seguridad y entorno escolar en administrativos	97
Figura 13	Dimensión: Relaciones interpersonales en administrativos	99
Figura 14	Dimensión: Inclusión en administrativos	101
Figura 15	Dimensión: Conocimiento de la norma en administrativos	103
Figura 16	Dimesnión: Compromiso académico en administrativos	104

Lista de Tablas

Tabla 1	Sexo en actores educativo I.E Núcleo Escolar el Guadual	69
Tabla 2	Estrato socioeconómico en actores educativos	70
Tabla 3	Estado civil en actores educativos	71
Tabla 4	Grado escolar en estudiantes.....	71
Tabla 5	Nivel educativo docentes	72
Tabla 6	Nivel educativo padres de familia	72
Tabla 7	Edad en estudiantes, I.E Núcleo Escolar el Guadual	73
Tabla 8	Edad en profesores, I.E Núcleo Escolar el Guadual	73
Tabla 9	Dimensiones del CE según los profesores del Núcleo Escolar el Guadual	74
Tabla 10	Dimensiones del CE según las profesoras del Núcleo Escolar el Guadual	75
Tabla 11	Dimensiones por estrato en docentes.....	76
Tabla 12	Dimensiones por sexo en estudiantes	77
Tabla 13	Dimensiones por estrato en estudiantes	78
Tabla 14	Dimensiones por grado escolar en estudiantes	79
Tabla 15	Dimensiones por sexo en comunidad externa.....	79
Tabla 16	Dimensiones por estrato en comunidad externa	80
Tabla 17	Dimensiones por estado civil en comunidad externa.....	81

Anexos

Cuestionario de Clima Escolar (estudiantes)	126
Cuestionario de Clima Escolar (profesores)	133
Cuestionario de Clima Escolar Comunidad externa	139
Protocolo de Entrevista a Padres de Familia.....	142
Protocolo de Entrevista	144

1. Planteamiento Del Problema

1.1 Descripción del problema

La educación, debe emprender nuevas tareas de las cuales dependen el crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural, adaptando para ello sus estructuras, procesos, resultados y las políticas educacionales, a las transformaciones que —por efecto de la globalización— experimentan los contextos de información, conocimiento, laboral, tecnológico y de significados culturales en que se desenvuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Brunner, 2001, p.2)

Este contexto dinámico y cambiante exige al sector educativo reflexionar y direccionar sus acciones en pro de lograr mejoramientos significativos. Una de las acciones que reorienta la educación hoy día es el Clima Escolar (CE), que según Cohen (2009) afecta a la escuela, los estudiantes y el proceso de aprendizaje. Zullig (2010), al igual que Cohen (2009), considera que el clima escolar puede afectar a los estudiantes, su entorno social, el comportamiento y el aprendizaje; pero cuando se aborda los procesos de organización y relaciones sociales, se puede producir un cambio de comportamiento positivo.

Autores como Cohen et al. (2009), Ramsey (2016), Thapa et al (2013), Wang y Degol (2015) y Zullig et al. (2010) en sus investigaciones sobre C.E coinciden en algunos factores o dimensiones del clima escolar: seguridad, la calidad de las relaciones e interacciones entre las personas (todos los miembros de la comunidad educativa), la estructura del entorno físico escolar, enseñanza – aprendizaje, proceso de mejoramiento escolar, conectividad y compromiso académico.

Comprender en qué consisten las dimensiones mencionadas anteriormente y conocer las diversas percepciones de los autores, nos permite trabajar en función de alcanzar unas metas colectivas, fortalecer los lazos de conexión y generar un CE positivo. Esto significa, que la comunidad educativa podría trabajar conjuntamente para afrontar y prevenir problemas en las instituciones, pero sobre todo, para hacer transformaciones de gran impacto apuntado al goce de un CE positivo.

Los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agradados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos. (Arón y Milicic, 1999)

Diversos estudios han estado alrededor de factores del CE que se analizan de forma individual, aislados cada uno de ellos, sin comprender la importancia de enlazar la vida de los actores educativos, para establecer su accionar, comunicación e interacción educativa; la mayoría de esas investigaciones se han realizado en la zona urbana y con estudiantes de bachillerato; por tal razón, al ser el CE una variable determinante en todos los colegios no solo de carácter privado, oficial y urbano, sino también en lo rural. La presente investigación se lleva a cabo en

este escenario y con todos los actores, porque al ser rural es un ambiente aislado, marginado y con menor recursos, ya que la mayor parte de estos se asignan a las cabeceras municipales, de ese mismo modo sucede con las instituciones educativas, los recursos van a las grandes instituciones o sedes principales debido a que la matrícula es mayor y las sedes rurales por tener un menor índice de matrícula el recurso girado es mínimo. Por esta razón, esta investigación tiene en cuenta algunos elementos sociodemográficos que sirven como referente contextual para la comprensión de los comportamientos de todos los actores educativos en esta zona y sirven para esclarecer cómo es el CE. Es preocupante que en la zona rural de Colombia, hay unos factores que podrían incidir en el CE de las instituciones, ya que muchas de las sedes rurales son distantes del casco urbano, lejos de las prácticas sociales de sus habitantes, con difícil acceso, escasos recursos tanto de la escuela como de los estudiantes, lo anterior determina, poca permanencia en las escuelas o colegios, tal como se afirma a continuación:

Las zonas rurales presentan condiciones laborales desfavorables, desempleo, familias a temprana edad, extrema pobreza, analfabetismo, entre otros aspectos. Ello determina un patrón de poca permanencia en el sistema educativo de la población en edad escolar: De 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, solo 35 terminan este ciclo, y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a secundaria; de éstos, 8 completan el noveno grado y solo 7 culminan el ciclo completo de educación básica. (Perfetti, 2003, citado en Arias, 2017, p.55)

Desafortunadamente por sus largas distancias, los estudiantes ingresan tarde al sistema educativo, son intermitente en la asistencia y en la mayoría de veces desertan y al volver son

extra edad. Esto hace que haya un mínimo en matrícula. El ingreso tardío en el sistema, la repitencia y la deserción temporal o permanente, disminuyen la tasa neta de matrícula y, por tanto, el número de niños que logra completar la primaria. Tomando como referente la encuesta de deserción escolar (ENDE) del Ministerio de Educación Nacional, y los resultados de deserción escolar 2010, la deserción está asociada al contexto social y regional en un 7,4% en las zonas rurales y un 6,6% en la zona urbana, condiciones de las instituciones y relaciones familiares. En el Plan de Desarrollo del Huila 2020-2023, la tasa de Deserción Intra-Anual en el sector oficial muestra una disminución desde el 2016 con un 5,23% y al año 2018 con 4,2%, de igual modo, en el Plan de Desarrollo 2020-2023 del municipio de Rivera, la tasa de deserción intra-anual en el municipio de Rivera ha tenido una disminución desde el año 2017, cuando se encontraba en 4,13% y para el año 2018 dicho indicador fue de 3,17 %; si bien ha venido disminuyendo, se deberán ahondar esfuerzos para garantizar la permanencia de estudiantes.

Cuando se habla de la deserción asociada a las instituciones, se refieren a las distancias y el acceso de la misma en las zonas rurales, como también a la infraestructura. Además de la deserción, la tasa de violencia contra niños, niñas y adolescentes es otro factor que se presenta en el plan de desarrollo de Rivera, muestra una reducción 64,9 a 48,68 del año 2016 al 2017, sin embargo, la tasa presentada sigue siendo alta, por lo que la entidad territorial deberá articular acciones para prevenir, mitigar y sancionar la violencia contra la niñez y adolescencia. También se encuentra 942 niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado (521 niños tienen edades entre 0 y 11 años de edad).

El clima escolar debe primar para brindar a toda la comunidad educativa (estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia y comunidad en general) un buen ambiente de trabajo, de formación, de respeto y de convivencia por tal razón, es necesario tener un referente directamente de los actores del establecimiento educativo para conocer sus percepciones y trabajar en pro de ella; además, porque en la mayoría de veces se cree que las percepciones coinciden en aspectos relacionados con el clima escolar porque pertenecen a la misma institución, pero resulta que no es así, la percepción varía dependiendo de su rol. Padilla y Rodríguez (2019) afirman que esta varía y está determinada de acuerdo a la percepción, el rol, posición y responsabilidad del agente evaluador, ello explicaría la perspectiva crítica del estudiantado, la neutralidad docente y la desvinculación parental con el clima relacional del acontecer educativo; esto provoca que cada actor establezca su quehacer desde su rol, sin pensar y tener en cuenta los demás actores; generando un ambiente pesado (en las relaciones interpersonales, falta de reconocimiento), e inseguro.

Teniendo en cuenta lo mencionado y como foco de investigación la I.E Núcleo Escolar el Guadual del municipio de Rivera- Huila, se pretende investigar si ese contexto social y familiar en el que están los estudiantes, padres, docentes y comunidad, está permeado por acciones que podrían alterar las dimensiones o determinar el CE, o por el contrario el CE es ajeno a su contexto, para esto, se crearon varios instrumentos (entrevistas-cuestionarios) y saber ¿Qué factores caracterizan el Clima Escolar en los actores educativos de la Institución Educativa Núcleo Escolar Guadual del Municipio de Rivera (Huila)?

1.2 Justificación

El clima escolar describe las características físicas del plantel educativo, las características sociales, demográficas de los estudiantes y el personal; las reglas e interacciones sociales entre los individuos y las creencias y valores de los individuos dentro de la escuela (Thapa et al., 2013).

El clima escolar en una institución educativa es de vital importancia, ya que retoma diversas características del plantel y permite observar su funcionamiento desde una visión más amplia, con el fin de establecer acciones de mejora significativas dentro del contexto educativo. No obstante, el CE no es tema de debate o de tener en cuenta en los establecimientos educativos, pues mayormente se analizan las situaciones académicas y los resultados de pruebas externas. Por tal razón esta investigación tiene como objeto dar una mirada a la Institución Educativa el Guadual del municipio de Rivera desde el clima escolar, para resaltar su validez y caracterizarla de manera rigurosa desde esta perspectiva.

Por esto, la presente investigación midió el CE de la I.E Núcleo Escolar el Guadual con diversos actores educativos. “Los esfuerzos efectivos de mejora del clima escolar son necesariamente un esfuerzo de toda la comunidad. El personal escolar, los estudiantes, los padres deben aprender y trabajar juntos para planificar el proceso de mejora de la escuela” (Cohen, 2009, p.198). Al tener un referente del clima escolar, involucrando a todos los actores, se puede conocer la perspectiva de los mismos y establecer redes sociales y educativas en pro de un ambiente sano y ameno, donde prime la diversidad, el respeto por la misma y la democracia para

que los procesos de enseñanza-aprendizaje y relaciones sociales se construyen sin ningún contratiempo. Con la medición del CE se podrá erradicar aspectos negativos que inciden en el entorno en el que se desarrollan los estudiantes, es decir, se puede incidir en la solución de problemas sociales. Casanova (2018) considera que la educación puede (y debe) resolver ciertas situaciones que aparecen en los grupos sociales, mediante la formación apropiada de las nuevas generaciones. Ese es el sentido fundamental de la organización de los sistemas en todos los países.

Ahora, muchas de las investigaciones abordadas en los antecedentes del presente estudio, han tenido como objetivo medir el CE en instituciones de la zona urbana, específicamente con estudiantes de secundaria o profesores. Sin embargo, debemos tener en cuenta la ruralidad en nuestro departamento. Según el Plan de Desarrollo del Huila 2020-2023, por distribución geográfica, los establecimientos educativos oficiales el 5,6% representan la zona urbana, el 72,4% la zona rural y el 22% urbano/rural. De acuerdo a lo anterior hay un alto porcentaje de instituciones rurales en el municipio del Huila, Por tal razón la presente investigación tiene como foco la I.E Núcleo Escolar el Guadual, por ser una institución de carácter oficial y rural y donde se evidencia ausencia en las dimensiones que miden el CE. De esta forma, se contribuirá al conocimiento del CE desde un ambiente rural y permitirá conocer las características de esta población de Rivera a menudo olvidada por sus condiciones de difícil acceso.

El presente estudio partiendo de la revisión de diversos instrumentos que medían CE, diseñó instrumentos (cuestionarios y entrevistas) tomando las dimensiones más frecuentes en los estudios y los ítems de las mismas pero contextualizándolos a nuestro entorno, además se

generaron nuevos ítems que accedían conocer el nivel de inclusión en la institución, estos instrumentos permitieron caracterizar y definir los factores del clima escolar que rodea las aulas en el contexto rural de la institución, para tener un referente sobre cómo es el clima escolar con todos los actores involucrados en la institución (estudiantes, maestros, padres de familia, directivos docentes y comunidad). Cuando en los centros educativos se evalúa el clima escolar teniendo presente a todos los actores que pertenecen allí, se podrá reflejar las experiencias y la vida académica, escolar, social, emocional, cívica y ética de los alumnos, del personal escolar y de los padres (Thapa et al. 2013).

La elaboración de instrumentos pertinentes para el contexto rural permite conocer y caracterizar apropiadamente el CE en la Institución Educativa El Guadual a través de dimensiones y tendencias. Este conocimiento será valiosa para el establecimiento educativo, ya que le permite conocerse desde la investigación y le brinda material suficiente para la toma de decisiones que le conlleven a consolidar el CE positivo y por ende el servicio educativo que prestan a su región. Un importante conjunto de investigaciones han descubierto que los estudiantes se comprometen más en la escuela y alcanzan mayores logros académicos con un clima escolar positivo (Thapa et al., 2013). En otra investigación, se llegó a la conclusión de que un clima escolar positivo conduce a un mayor rendimiento académico cuando se caracteriza por unas expectativas académicas elevadas y unas relaciones profesor-alumno de alta calidad (Wang & Degol, 2016). La calidad del clima escolar promueve el aprendizaje cooperativo, la cohesión del grupo, el respeto y la confianza mutua, estos aspectos demuestran que el mejoramiento va directamente al ambiente de aprendizaje (Thapa et al., 2013).

2. Objetivos

2.1 General

Caracterizar el Clima Escolar en los actores educativos de la Institución Educativa Núcleo Escolar el Guadual del Municipio de Rivera.

2.2 Específicos

- Identificar las características sociodemográficas de los actores educativos de la Institución Educativa Núcleo Escolar el Guadual del Municipio de Rivera.
- Conocer las dimensiones que caracterizan el Clima Escolar en los actores educativos de la Institución Educativa Núcleo Escolar el Guadual del Municipio de Rivera.
- Determinar las tendencias que caracterizan el Clima Escolar en los actores educativos de la Institución Educativa Núcleo Escolar el Guadual del Municipio de Rivera.

3. Antecedentes de Investigación

“Los esfuerzos efectivos de mejora del clima escolar son necesariamente un esfuerzo de toda la comunidad. El personal escolar, los estudiantes, los padres deben aprender y trabajar juntos para planificar el proceso de mejora de la escuela” (Cohen, 2009, p.198). De acuerdo a lo anterior, es necesario manifestar que actualmente las instituciones educativas son una tarea o responsabilidad comunitaria, es decir, la institución educativa debe trabajar articuladamente con todos los actores educativos para que haya un buen clima escolar.

Lo anterior llevó a las investigadoras a indagar sobre los estudios que evaluaban el clima escolar y qué actores hacían parte de la misma; lo que permitió evidenciar en un primer acercamiento que la mayor parte de las evaluaciones del CE medían un solo actor. Por tal razón, los antecedentes muestran las mediciones que se han hecho del CE en varios países y las tendencias generadas surgen a partir del número de actores que participan en la medición, por esto, en el presente estudio las investigaciones encontradas se agruparon por el número de actores participantes y evaluados por investigaciones desde las más recientes hasta las más antiguas y así determinar en cuáles han tenido en cuenta un mayor número de actores.

Dentro de cada tendencia (número de actores educativos por investigación) encontrarán investigaciones obtenidas a través de diversas bases de datos como: google académico, Dialnet, SciELO y ScienceDirect que han medido o evaluado el clima escolar de diferentes países, en idiomas de inglés, portugués y español, con población diversa. Cada apartado menciona un estudio y allí la población, el objetivo, el enfoque de investigación, instrumentos, resultados y conclusiones.

3.1 Investigaciones que midieron el CE en tres o más actores educativos

La primer investigación que se toman como referente en el presente estudio, Ramsey (2016) coincide con la población que se va a trabajar, estudiantes de primaria, personal de la escuela y padres de familia, aportando a la presente investigación porque son poblaciones que se van a abordar; las siguientes investigaciones en su mayoría, la población son estudiantes de secundaria, no coinciden con la de este proyecto, pero aporta análisis en las dimensiones que tomaron y por haber sido aplicados en escuelas o colegios públicos.

El estudio de Ramsey et al. (2016), tuvo como objetivo evaluar el clima escolar desde la perspectiva de los estudiantes, personal de la escuela, y de los padres dentro de un distrito escolar urbano. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo usando técnicas de modelado multinivel para examinar las variaciones dentro y entre las escuelas. La información se recolectó a través de Encuesta de Clima del Sistema de Escuelas Públicas de la Ciudad de Baltimore, este instrumento diseñó una prueba para cada población (estudiantes, personal de la escuela y padres de familia). Midieron las siguientes dimensiones: conectividad, seguridad, énfasis académico y participación de los padres. En el estudio participaron 4,244 estudiantes de 3° a 5° grado, 727 personal de la escuela y 3,113 padres de las escuelas primarias de un distrito escolar urbano de bajos ingresos, predominantemente afroamericanos. Los resultados del estudio sugieren que la mayor parte de la variación en las percepciones del clima escolar se explica a nivel individual y no a nivel escolar.

El estudio concluye que el papel del informante varía en las percepciones de las dimensiones del clima escolar que se sabe son importantes predictores de los resultados escolares. Las limitaciones del estudio fueron en primer lugar, para asegurar el anonimato de los participantes encuestados, no se dispuso de una descripción a nivel individual más allá del tipo informante (estudiante, personal de la escuela, o padre), por lo que no se pudo ajustar para los análisis que se realizó. En segundo lugar, la falta de elementos paralelos a través de las versiones de la encuesta, algunas dimensiones importantes de la dimensión del clima escolar; además, la confiabilidad de las calificaciones de seguridad de los estudiantes, la participación de los padres y la conexión fueron bajas. Tercero, la muestra para este estudio incluyó a estudiantes, personal de la escuela, y padres en escuelas primarias en un distrito escolar urbano de bajos ingresos, en su mayoría afroamericanos, lo cual puede limitar la generabilidad del trabajo. Los estudios futuros deberían tratar de replicarlos en poblaciones étnica y geográficamente diversas y entre los estudiantes mayores.

Padilla y Rodríguez (2019) en su estudio tuvieron como objetivo, perfilar el comportamiento del Clima de convivencia escolar y sus dimensiones, constituido en uno de los Otros Indicadores de Calidad (OIC) trascendentales para dar cuenta de las condiciones en que se suscita el aprendizaje. La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, utilizando cuestionarios de contexto aplicados a estudiantes, profesores/as, padres y madres; se analizan percepciones de dimensiones como organización, seguridad y respeto del espacio educativo con modelamiento estadístico inferencial. Los resultados del estudio mostraron que la percepción y evaluación que se hace de la situación de convivencia tanto escolar como en el aula, está determinada por el rol, posición y responsabilidad del agente evaluador, ello explicaría la

perspectiva crítica del estudiantado, la neutralidad docente y la desvinculación parental con el clima relacional del acontecer educativo. Debido a su intrínseca naturaleza de cotidianidad y compartir forzado en un espacio físico reducido y de proximidad, el clima de aula es particularmente problemático. El estudio concluye que la problematización de este OIC realza la necesidad de fortalecer el educar para vivir en comunidad, particularmente cuando las percepciones de los actores están fuertemente colonizadas por la deseabilidad social y naturalizadas por la cotidianidad de climas de convivencia deteriorada.

3.2 Investigaciones que midieron el CE en dos actores educativos

Las siguientes investigaciones, midieron el CE teniendo en cuenta la percepción de dos actores educativos, estudiantes-maestros, es necesario aclarar que los estudiantes que formaron parte de esas investigaciones su nivel de escolaridad es secundaria

El estudio de Konold, et al. (2018), tuvo como objetivo evaluar el modelo de clima escolar con autoridad en relación con los resultados académicos estandarizados de la escuela secundaria. El modelo se probó mediante un modelo estructural multinivel multi informativo en una muestra estatal de 60.441 estudiantes y 11.442 maestros en 298 escuelas secundarias. Los resultados proporcionan nuevas pruebas de que un clima escolar autoritario está asociado con los logros académicos de la escuela secundaria. El estudio arrojó los siguientes resultados: demostró una fuerte asociación entre un clima escolar positivo y rendimiento académico a nivel escolar que hace avanzar el entendimiento más allá de los estudios previos, utilizando un modelo conceptual más específico de clima escolar y un método más riguroso de varios niveles, análisis de las

variables latentes utilizando una gran muestra de colegios públicos de secundarias. Desde una perspectiva teórica, estos resultados apoyan un modelo del clima escolar como un conjunto de características del entorno social se refleja en las interacciones interpersonales y las relaciones entre los estudiantes y adultos en una escuela. En concreto, el estudio encontró que las características de un clima escolar con autoridad con altas expectativas para estudiantes y adultos, relaciones de apoyo entre adultos y estudiantes están vinculadas a una mayor participación de los estudiantes.

El estudio reconoció las siguientes limitaciones: al ser un estudio transversal, correlacional que no puede proporcionar una fuerte evidencia de una relación causal o aislar la dirección de los efectos hay una suposición general en la mayor investigación sobre el clima escolar que un clima escolar positivo facilitará la participación de los estudiantes en la escuela y que esto mejorará el rendimiento académico.

Andrade (2015), en su tesis doctoral planteó como objetivo general estudiar la influencia del clima escolar de aula y las competencias docentes en el rendimiento académico de estudiantes, como factores asociados a la calidad educativa de las instituciones de Ecuador. La investigación es de tipo *no experimental-correlacional y ex-post-facto*, por cuanto “*se recogieron datos a partir de hechos ya ocurridos.*” La población objeto de estudio en la presente investigación fueron: docentes y estudiantes de 7º grado de educación general básica de los centros educativos de Ecuador, distribuidos en las 3 regiones geográficas: Costa, Sierra y Oriente. Los instrumentos que se utilizaron para medir las variables de este estudio fueron: Cuestionario sociodemográfico de estudiantes y docentes, Escala de clima social escolar CES, Cuestionario de (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) de la gestión del aprendizaje del docente, registro de notas de

rendimiento académico en las asignaturas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y estudios sociales. Este estudio arroja los siguientes resultados: las percepciones del clima escolar, tanto de docentes como de estudiantes, revelan que cuando el clima de aula es positivo, favorable y nutritivo se promueve el aprendizaje, la autorrealización, las relaciones saludables, el mantenimiento y cambio del sistema y el vínculo con la escuela. Con el fin de tomar las precauciones pertinentes a la hora de interpretar de forma global los resultados obtenidos en esta investigación se hace necesario mencionar la siguiente limitación: el sesgo en las respuestas de los investigados (docentes, observadores externos y estudiantes) en las evaluaciones de clima escolar, desempeño docente y rendimiento académico. Este sesgo consiste principalmente en la tendencia a evaluar de forma indulgente, minimizando los aspectos negativos y sobrevalorando los positivos.

Zapata (2012), en su tesis planteó como objetivo general analizar el grado de asociación entre las Prácticas Evaluativas Docentes y el clima Social Escolar en el aula. Para tal efecto tomó como muestra a 81 estudiantes de Segundo Ciclo básico, que comprende de 5° a 8° año de este nivel y 4 docentes que imparten las asignaturas disciplinares, encontrándose situadas en un contexto rural de Temuco, específicamente en el sector Boyeco. La muestra es no probabilística siendo seleccionada de manera intencionada. Las técnicas de recolección de datos fueron tanto cualitativas como cuantitativas, la observación participante, la entrevista semiestructurada, registros etnográficos, encuesta de opinión de prácticas evaluativas docentes y cuestionario de Clima Social Escolar. De acuerdo con los resultados, se considera que los hombres son capaces de identificar un Clima Escolar más desfavorable que las mujeres, lo cual se puede explicar por el carácter más pasivo de las mujeres en este contexto rural.

El Estudio de Bosworth et al. (2011) tuvo como objetivo examinar las percepciones de estudiantes y profesores respecto a la seguridad escolar. Se realizaron 22 grupos focales con estudiantes y profesores en 11 escuelas de secundarias. Las escuelas se seleccionaron de una muestra estratificada para variar en ubicación, proximidad a las reservas indígenas, tamaño y tipo. El análisis de datos se basó en la teoría fundamentada. Los resultados del estudio fueron, en 9 de 11 escuelas, ni el profesorado ni los estudiantes expresaron preocupaciones abrumadoras sobre la seguridad. El profesorado informó que las relaciones y el clima son factores clave para hacer que las escuelas sean seguras. El alto rendimiento de los estudiantes en los exámenes estandarizados no protegen a los estudiantes de conductas inseguras, ni tampoco el vivir en un vecindario peligroso necesariamente lleva a un mayor consumo de drogas o violencia dentro de los muros de la escuela.

El estudio concluye que, ni los estudiantes ni los adultos en la mayoría de las escuelas expresaron altos niveles de temor por su seguridad. El buen funcionamiento de las escuelas puede actuar para mitigar los ambientes negativos en la vida de los estudiantes. En las escuelas bien organizadas con reglas claras y procedimientos de disciplina, adultos visibles y el cuidado y el respeto entre profesores y administradores, estudiantes y adultos indica que se siente seguro. Este estudio presentó varias limitaciones que son comunes a la investigación cualitativa. Mientras que la metodología de los grupos focales proporciona una forma económica y oportuna de obtener un rico cuerpo de información sobre los estudiantes y el profesorado percepciones, la muestra no proporciona suficientes o datos adecuados para el análisis estadístico.

3.3 Investigaciones que midieron el CE en un actor educativo

A continuación, se presentarán investigaciones que midieron el CE con un solo actor, ya sea estudiante [en su totalidad de secundaria], maestros o padres de familia.

Huong, et al. (2018), en su investigación tuvieron como objetivo comprender la percepción general del término 'clima escolar', así como sus dimensiones específicas, utilizando como base teórica el modelo de Rodolph, Kangas y Ruokamo (2009). La investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, aplicando la escala New Jersey School Climate Survey Middle-High School Students (NJSCS-MSHS) in 2014. En la investigación, se tomó una muestra de 535 estudiantes de secundaria en Hanoi, Vietnam, con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. Dentro los resultados y análisis descriptivo que determinan el clima escolar, tres de los dominios como: las relaciones sociales, el entorno físico, y la atmósfera emocional son los tres aspectos que no provocó mucha satisfacción de los estudiantes participantes. También se encontró que las relaciones entre estudiantes ejercen un impacto en el rendimiento académico y las prácticas adoptadas por el maestro, de ahí la importancia del ambiente emocional con respecto a las relaciones interpersonales entre estudiantes, estudiantes - docentes, estudiantes - otros adultos y su efecto en la sensación de bienestar del estudiante mientras está en la escuela.

El estudio concluye que el clima escolar en su conjunto se correlacionó significativamente con la evaluación de la escuela en concordancia con la evaluación de la calidad de los diferentes tipos de relaciones interpersonales: con los maestros, con los padres, y entre los estudiantes. En general, el nivel de clima escolar permanece intermedia, lo que implica que los estudiantes sí expresan una cierta cantidad de satisfacción con sus escuelas, pero que el sentido de la alegría no

es demasiado alto. Aunque este estudio proporciona datos cuantitativos interesantes sobre el clima escolar de la escuela vietnamita, reconoce las siguientes limitaciones: no se aclararon los factores culturales; ni la comparación de instrumentos en el proceso de selección de una metodología particular.

Jain et al. (2018), establecieron como objetivo explorar la asociación transversal entre las medidas del clima escolar y el Abuso físico en las Relaciones entre Adolescentes (ARA) a nivel individual y evaluar si estas asociaciones son moderadas por el sexo y Estatus Socio Económico (ESE) a nivel individual. Para este estudio, se seleccionaron dimensiones particulares del clima escolar con alta validez y relevancia teórica para ARA con base a la literatura conceptual y empírica sobre relaciones, normas escolares y seguridad (Cohen et al., 2009) y datos provenientes de la Encuesta Niños Saludables de California (Healthy Kids Survey, CHIKS) 2011-2012. La muestra representativa fueron estudiantes de los grados noveno 9° y once 11° con una edad aproximada entre 14 y 17 años de edad; sólo se incluyeron en la muestra final los registros de los estudiantes que informaron estar en una relación amorosa en los últimos 12 meses, lo que representaba el 48% de la muestra completa. También se utilizó datos del Sistema de Datos Educativos Básicos de California (CBEDS) 2011-2012, disponibles en el Departamento de Educación de California.

Los resultados del estudio arrojaron que las construcciones del clima escolar estaban asociadas con el ARA. La conexión de los estudiantes con la escuela, las oportunidades significativas de participación en el aula de clase, la escuela y la comunidad, la seguridad percibida y las relaciones afectivas con los adultos en la escuela tales como maestros, consejeros, directores y otros miembros que conforman la comunidad educativa, reportaron menor ARA. El

aumento de la victimización de la violencia y la victimización de la intimidación a nivel de la escuela estuvieron asociadas con mayores probabilidades de ARA. Estas asociaciones del clima escolar y el ARA fueron significativamente moderadas por el sexo del estudiante, el estatus socioeconómico de la escuela y la victimización de la intimidación a nivel escolar. Este estudio transversal, el primero de su tipo, concluye que al sugerir los esfuerzos de prevención y de intervención para crear un clima escolar positivo pueden ser beneficioso para la prevención de ARA y viceversa. Fomentar un clima escolar positivo, ya sea a través de intervenciones de clima escolar, prácticas conductuales positivas o restaurativas, desarrollo profesional de los maestros, u otras actividades de la escuela. Las relaciones están en el corazón de esta investigación: construyendo comunidades de pares, maestros y estudiantes que se preocupan por los demás, son seguras y están conectadas entre sí.

Las limitaciones del estudio fueron, que usaron datos de un solo estado, los datos eran transversales, lo que impedía evaluar los datos temporales. El orden de las asociaciones observadas, recomiendan a los futuros investigadores desarrollar conjuntos de datos longitudinales para explorar el papel de la temporalidad. Todas las medidas fueron auto declaradas, los adolescentes tienden a no denunciar el abuso en las relaciones y las víctimas que no denuncian el abuso en la encuesta pueden ser sistemáticamente diferentes de las víctimas que denuncian el abuso, lo que podía potencialmente sesgar los hallazgos. Además, se basaron principalmente en el clima escolar reportado por los estudiantes, sin incluir las percepciones del personal u otras medidas de clima escolar. Finalmente, la medida de ARA es limitada; se basa en un punto relacionado con el abuso físico en los últimos 12 meses.

Berkowitz et al. (2017), en su estudio, tuvieron como objetivo examinar las percepciones de los padres sobre el clima escolar, los problemas escolares y el fomento de la participación de los padres en la escuela. Este estudio se basa en un análisis secundario del módulo principal de la Encuesta de Padres de Escuela de California (CSPS) en el 2011. La muestra incluyó a 15,829 padres de California. La mayoría de ellos (95,2%) indicaron que eran los padres de los niños, y menos del 4% indicaron que eran abuelos, otros parientes. Los resultados de esta investigación revelaron que los padres de los estudiantes de preescolar tenían percepciones significativamente más positivas del clima escolar, seguidos por los padres de los estudiantes de escuela primaria, luego los de los estudiantes de escuela intermedia y, finalmente, los padres de los estudiantes de escuela secundaria quienes tenían las percepciones más negativas del clima escolar.

El estudio concluye que la relación entre los padres de los estudiantes y el sistema escolar es fundamental para el éxito escolar de los estudiantes. La participación de los padres parece depender de la edad de sus hijos, pero también de factores sociales más amplios, como el origen familiar del nivel socioeconómico y el origen racial. Una de las limitaciones fue que los datos disponibles no incluyeron información adicional relevante sobre los padres y las familias que pueden influir en las experiencias escolares de los padres. Una segunda limitación, se relaciona con la medición de los antecedentes de estatus socioeconómico (SES) de los padres por una sola pregunta con respecto a la elegibilidad para el almuerzo gratis o a precio reducido, un indicador que puede no ser lo suficientemente amplio. Por último, puede haber un sesgo de selección, ya que los padres que eligieron participar en la encuesta pueden tener más probabilidades de expresar opiniones más favorables sobre las escuelas de sus hijos y una mayor participación, en comparación con los padres que eligieron no participar en la encuesta.

Konold, et.al. (2016), en su investigación tuvieron como objetivo examinar si los estudiantes de los diversos grupos raciales/étnicos de las escuelas secundarias difieren en sus percepciones del clima escolar, la participación de los estudiantes y la agresión de sus compañeros. La información se obtuvo a través de la Encuesta sobre el Clima en las Escuelas Secundarias de Virginia de 2014, que es parte del programa anual de Auditoría de Seguridad Escolar del estado. La encuesta fue administrada a estudiantes en escuelas públicas de Virginia con grados 9-12 (incluyendo algunas escuelas sin grado 9). Los resultados obtenidos de esta investigación mostraron contrastes entre los grupos de estudiantes evaluados. Los estudiantes blancos reportaron niveles más altos de apoyo estudiantil y estructura disciplinaria que los estudiantes afros, mientras que los estudiantes afros reportaron mayores expectativas académicas en comparación con los estudiantes blancos. En contraste, los estudiantes blancos e hispanos reportaron niveles similares de apoyo estudiantil, estructura disciplinaria, y expectativas académicas. El estudio concluye de acuerdo con la teoría del clima escolar autoritario, un clima escolar positivo se caracterizó como una escuela en la que los estudiantes adolescentes se sienten apoyados por sus profesores y otros adultos de la escuela, perciben que las reglas de la escuela son estrictas pero justas, y que las expectativas académicas son altas. Las limitaciones del estudio fueron varias; primero, este fue un estudio correlacional y transversal que no puede establecer relaciones causales. Puede haber efectos causales bidireccionales o recíprocos entre el clima escolar y los resultados hipotéticos de la participación de los estudiantes y la agresión de los compañeros.

Bradshaw (2014), en su investigación tuvo como objetivo examinar la estructura de los factores y la invariabilidad de las mediciones del modelo de El Departamento de Educación de

los Estados Unidos (USDOE), centrando los conceptos de interrelacionados de la seguridad, el compromiso y el medio ambiente. Se adoptó este modelo como marco para guiar el desarrollo de una medida y evaluar el clima escolar de las escuelas de secundaria, y a su vez proporcionar datos y facilitar la toma de decisiones de la escuela y el distrito. Los datos se recopilaron a través de 58 escuelas secundarias de Maryland que participaron en la propuesta denominada Escuelas Seguras y de Apoyo de Maryland (MDS3) durante la primavera de 2011 (primera fase) y la primavera de 2012 (segunda fase) de estudiantes de 9° a 12° grado a través de una encuesta por Internet. Los datos de la primera fase se recopilaron sobre 21.824 adolescentes en un promedio de 23,04 aulas por escuela. Se recopilaron datos de la segunda etapa sobre 28.104 adolescentes en un promedio de 25,40 aulas por escuela que participaron en la recopilación de datos.

Los resultados del estudio revelaron que la seguridad constituyó un aspecto central de la escuela, reflejando la necesidad fundamental del estudiante de sentirse seguro en la escuela. La intimidación, agresión y el uso de drogas en general se relaciona con un clima escolar negativo, según la percepción de los estudiantes. Respecto al dominio de compromiso, se encontró que la equidad y la justicia fue un indicador importante en el estudiante. La investigación demostró que en los establecimientos educativos donde los estudiantes perciben una escuela mejor estructurada, prácticas de disciplina justa, y relaciones positivas entre estudiantes y maestros, los problemas de comportamiento de los estudiantes son bajos; la participación de los padres también fue un indicador importante de compromiso estudiantil, ya que los estudiantes experimentaron un mayor logro académico, compromiso y ajuste escolar cuando los padres de familia participaron en su aprendizaje. El ambiente escolar también demostró ser un importante componente del clima escolar.

El estudio concluye que una vez tomada en conjunto, estas 3 escalas (seguridad, compromiso y medio ambiente) proporcionaron una herramienta integral y eficiente para medir el clima escolar entre los estudiantes de secundaria, en gran medida consistente con el modelo del USDOE. Las limitaciones que se encontraron en la investigación, fue la de mantener la encuesta relativamente corta y eficiente de administrar, se restringió el número de elementos en cada subescala. Se intentó utilizar elementos de escalas ampliamente validadas que abarcaban sucintamente ese factor, esto puede haber reducido los índices para algunas escalas, ya que las escalas con menos elementos suelen tener menor nivel. Debido a que la encuesta de clima escolar es transversal, se necesita más investigación para comprender la asociación temporal entre estos factores. Además, este estudio incluyó sólo a estudiantes de secundaria; por lo tanto, se necesita trabajo adicional para determinar si esta medida demuestra una estructura de factores y una invariabilidad de la medida similares cuando se completa por jóvenes en edad de escuela media y primaria.

El estudio de White et al. (2014), tuvo como objetivo conocer las percepciones de los estudiantes sobre la escuela y el clima, y cómo estos se correlacionan positivamente con el rendimiento académico y determinar la fiabilidad y validez del Inventario del Clima Escolar de Georgia (GaBSCI). Este instrumento, es breve y consta de 9 elementos que lo hace ideal como una medida general para monitorear las percepciones de los estudiantes sobre el clima escolar. La investigación se desarrolló desde un enfoque exploratorio a través de la aplicación de encuestas como instrumento de recolección de datos. La encuesta tiene cuestiones relacionadas con el alcohol en adolescente y uso de sustancias, clima escolar, violencia escolar, y nutrición.

Participaron un total de 130,968 estudiantes de grados sexto y octavo de escuelas intermedias públicas en un estado del sudeste de Georgia.

Los resultados del estudio denotaron que el principal efecto para el clima escolar son estudiantes con puntajes GaBSCI más altos (dentro de los niveles dados de género y nivel de grado) y estos tenían más probabilidades de respaldar a otros. Estos resultados también destacan grupos de estudiantes: principalmente negros y varones, que pueden estar en necesidad particular de programas de intervención dirigidos a aumentar las relaciones sociales positivas. Es notable que los estudiantes con las calificaciones más altas en GaBSCI eran más probables para indicar que ayudarían a alguien que estaba siendo intimidado. El estudio concluye una conexión entre las percepciones del clima y comportamientos reales de los estudiantes en la escuela. Las limitaciones del estudio fueron un sesgo potencial que puede resultar del autoinforme de conducta socialmente indeseable por los mismos estudiantes. Se puede obtener una medición válida complementando el autoinforme de los estudiantes sobre el comportamiento de intimidación con otros métodos de recopilación de datos, como la observación.

Wang et al. (2011) en su investigación tuvo tres objetivos generales, en primer lugar, proponer y encajar un modelo de factores multidimensionales de compromiso escolar. En segundo lugar, examinar hasta qué punto este modelo demuestra la medición invariabilidad por género, y etnia; por último, comparar las diferencias de medias de las variables latentes entre los grupos, si existe un nivel adecuado de invariancia de medición. La investigación puso a prueba el ajuste de un sistema de segundo orden, el modelo de factores multidimensionales de participación escolar; utilizando datos representativos de la Estudio Del Desarrollo Adolescente en Contexto De Maryland (MADICS). Este conjunto de datos contenía ricos descriptores de la

casa, la escuela y el grupo de pares que podrían estar relacionados con el desarrollo social y psicológico de los adolescentes. Muchos de los elementos del cuestionario se derivaron de otros estudios longitudinales a gran escala y de escalas validadas previamente. Los participantes en la muestra eran parte de MADICS de 23 escuelas públicas en un condado grande, con diversidad étnica en la costa este de los Estados Unidos, la muestra contenía 1103 estudiantes de secundaria. Aproximadamente el 56% de los estudiantes participantes eran afroamericanos, el 32% europeos americanos, y 12% eran otras minorías étnicas, el 52% de los estudiantes eran chicas.

Las pruebas revelaron medidas y diferencias estadísticamente significativas por género en dos de los factores de segundo orden, específicamente, los niños tuvieron puntuaciones más bajas en el compromiso de comportamiento y emocional que las niñas; la diferencia de género en el campo cognitivo no fue estadísticamente significativo. En términos de diferencias por etnia, los estudiantes europeos americanos obtuvieron puntuaciones más bajas en el compromiso emocional que los estudiantes afroamericanos; mientras que los estudiantes europeos americanos obtuvieron puntuaciones más altas en el compromiso conductual que los afroamericanos. La diferencia en el compromiso cognitivo entre los afroamericanos y europeos americanos no fueron estadísticamente significativos. De acuerdo con la magnitud de estos coeficientes, cabe destacar que las diferencias de género fueron mayores que las diferencias étnicas.

Las limitaciones del estudio fueron, los datos actuales que se basan principalmente en la información de auto-reporte de los estudiantes para evaluar la participación escolar, lo que plantea un importante problema de validez. Los estudiantes pueden ser influenciados por las demandas sociales para que respondan de una manera socialmente deseable acerca de sus propias

necesidades, su comportamiento o actitud, introduciendo así un sesgo en los resultados. Los resultados son específicos de los Estados Unidos y constituyen una muestra en gran medida urbana; es importante reconocer que los adolescentes de las zonas suburbanas o rurales pueden tener experiencias diferentes con el compromiso escolar.

El estudio de Wang et al. (2011), tuvo como objetivo determinar cómo las escuelas pueden enfocarse en el clima escolar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y el rendimiento académico. La investigación se desarrolló a través de un estudio longitudinal usando como herramientas encuestas a estudiantes del segundo año de secundaria, las encuestas se aplicaron nuevamente en los años 2004 y 2006 cuando los estudiantes eran personas mayores en la escuela secundaria y dos años después de su último año, respectivamente. Para este estudio hubo un total de 16.258 participantes. Como resultados se encontró que el modelo mostró que cada punto de aumento en la percepción del estudiante de la seguridad escolar se correlaciona con un aumento en la puntuación de matemáticas en 1.806 puntos. En cuanto a las variables del clima estudiantil a nivel escolar, los modelos predijeron que los estudiantes tendrían un peor rendimiento en escuelas con una aplicación de seguridad más estricta y peores instalaciones. La interacción entre el SES y la vigilancia institucional fue estadísticamente significativa. Encontraron que las escuelas con más vigilancia escolar modificaron el efecto del SES de los padres en las puntuaciones estandarizadas de matemáticas en 3.122 puntos. Además, tanto los efectos de la interacción cruzada entre las variables del clima escolar a nivel de los estudiantes como la vigilancia institucional fueron estadísticamente significativos. El modelo mostró que una mayor vigilancia institucional disminuyó drásticamente el efecto de la percepción de seguridad de los

estudiantes (-1,755 puntos) y el entorno de aprendizaje (-2,087 puntos) en las puntuaciones estandarizadas de matemáticas.

El estudio concluye con la confirmación de la investigación sobre la prevalencia de las desigualdades educativas en las escuelas estadounidenses y señalan la importancia de la percepción de los estudiantes sobre el clima escolar y el entorno institucional de aprendizaje para predecir el rendimiento académico. Las limitaciones del estudio fueron tener datos del año 2002 y estos no dan cuenta de la drástica educación reformas en la última década por lo que pueden llegar nuevos conjuntos de datos para abordar el mismo tipo del análisis multinivel del clima escolar.

El estudio de Cornejo y Redondo (2001), tuvo como objetivo describir la percepción que tienen respecto del clima en el ámbito educativo los estudiantes de la enseñanza media. La investigación se desarrolló desde un enfoque descriptivo y exploratorio. Participaron jóvenes de cuatro comunas de la Provincia de Santiago en Chile. Se utilizó un instrumento para medir la variable de clima escolar el “School Environment Scale” (SES) o escala del clima escolar desarrollada originalmente por Kevin Marjoribanks en 1980 y adaptada a España por Aurelio Villa. Como resultados los investigadores establecieron 3 factores, interpersonal/imaginativo, disciplinario e instruccional. El primer factor tuvo una varianza de datos del 30%, el segundo de un 10,5% y el tercero de un 8,3%. El estudio concluye que la percepción de los jóvenes respecto del contexto “imaginativo” (ambiente creativo que los estimule a recrear y experimentar su mundo) está asociada la percepción del contexto “interpersonal” (cercanía, confianza y preocupación de los profesores hacia sus problemas). La percepción de un ambiente creativo,

para los jóvenes, está asociada a la intimidad, cercanía y confianza en las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores, más que con las prácticas instruccionales. Además, la percepción del contexto regulativo está relacionada con la relación que establecen los profesores con cada uno de sus alumnos o los grupos de alumnos. La cualidad de estas relaciones parece incidir en la aplicación de las normas al interior de los liceos. Finalmente, el peso que tiene el contexto interpersonal e imaginativo en la percepción total del clima escolar por parte de los jóvenes es notoriamente mayor que el peso de los otros dos contextos. Las limitaciones del estudio fueron que el instrumento no se comporta de la misma manera que en la población española y que algunos ítems requieren ser readecuados para su comprensión en la población chilena.

De acuerdo a los antecedentes anteriormente presentados, se evidencia que el CE ha tenido trascendencia en varios países en los últimos años; sin embargo, en el momento de evaluar el CE tienen como principal actor a los estudiante (la mayoría de secundaria), seguido de los profesores especialmente en zona urbana. Esto evidencia, que no tienen en cuenta a todos los actores que forman parte de la institución, del desarrollo de los estudiantes, del mejoramiento y progreso de la institución. Estas tendencias abordadas en los antecedentes sirvieron como guía de referencia a las investigadoras para evaluar el CE en una zona rural, con estudiantes de primaria y teniendo en cuenta a todos los actores educativos.

4. Marco referencial

En los siguientes apartados encontrarán información que permite al lector tener una mayor comprensión del objetivo del presente estudio. Fue necesario establecer un referente teórico donde hay una aproximación a la conceptualización de las categorías de estudio correspondiente en un primer momento a la definición de clima escolar, las dimensiones que se van a medir y educación inclusiva, que es la categoría a la que pertenece la presente investigación. Seguido a este, está el referente legal, donde se describe y soportan brevemente todas las normas que existen para garantizar un clima escolar en los establecimientos educativos. Por último, está el referente contextual, donde se informa al lector la ubicación, el contexto económico y geográfico de las zonas que se van a abordar en el presente estudio.

4.1 Referente teórico

4.1.1 Clima escolar

El clima escolar ha sido un tema de larga trayectoria en la investigación educativa, con un número considerable de herramientas desarrolladas en los países anglo-americanos (Cohen et al. 2009). Según Ramelow (2015), estas herramientas se basan en diferentes definiciones y / o diferentes contextos en los que las mediciones se llevaron a cabo. Muchos investigadores han definido de diversas formas el clima escolar. Entre esos investigadores, está Cohen et al. (2009) donde propusieron que el clima escolar se refiere a la calidad y el carácter de la vida escolar. Se basa en los patrones de las experiencias de la vida escolar de las personas y refleja las normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y estructuras de organización (p. 182). Aquí Cohen (2009) demuestra, que el clima escolar es un

factor importante que abarca varios aspectos necesarios para que las personas se sientan seguras emocional, social y físicamente.

Thapa et al. (2013), define el clima escolar como “reflejo de las experiencias y la vida académica, escolar, social, emocional, cívica y ética de los alumnos, el personal escolar y de los padres” (p.13). De acuerdo con esto, Thapa propone un concepto que permite mirar el clima escolar de una forma más amplia y general, no sólo en el ámbito académico como se hacía antes ni con una percepción (estudiantes) sino, desde las diversas perspectivas de todos los actores en el campo educativo (docentes, estudiantes, padres de familia y directivos).

La percepción que tienen todos los actores involucrados en las instituciones educativas puede variar aun estando en el mismo contexto. Cancino y Cornejo (2001) afirman que la percepción que tienen los profesores no coincide necesariamente con la percepción que tengan los alumnos de las características psicosociales de un centro o de las relaciones en el aula. Si se retoma esto se sabe que son las personas las que le otorgan un significado personal a estas «características psicosociales del centro», que a su vez, las expresan de acuerdo al contexto y vivencias en el que se dan las relaciones interpersonales al interior de la institución.

En otras palabras, el CE de una institución se define a través de 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; así como las percepciones de los sujetos definen clima escolar, es posible estudiarlo desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos: alumnos, profesores, para docentes o apoderados (Cornejo y Redondo, 2001). Quizás una de las definiciones más aceptadas escritas por Haynes, Emmons y Ben-Avie (1997) firmaron que el clima escolar es "la calidad y consistencia de las

interacciones interpersonales dentro de la comunidad escolar lo que influye en el desarrollo cognitivo, social y psicológico de los niños" (p. 322).

Cohen y sus colegas (2009) sugirieron que la vida escolar se refiere al nivel de seguridad que ofrece una escuela, el tipo de relaciones que existen dentro, y el entorno físico más grande, además de la visión compartida y la participación en esa visión por todos.

4.1.2 Dimensiones del clima escolar

Muchas de las investigaciones abordadas para el estudio de esta investigación (Cohen, 2009; Ramsey, 2016; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2015; Zullig et al., 2010), coincidieron en varias dimensiones en el momento de medir el clima escolar. Entre ellas están: relaciones interpersonales, la seguridad, entorno institucional y enseñanza aprendizaje.

4.1.2.1 Relaciones interpersonales

Esta dimensión es fundamental en el desarrollo de los participantes de una comunidad porque les permite conocerse y compartir en un espacio donde pasan la mayor parte de los tiempos juntos. Las relaciones dentro del entorno escolar desempeñan un papel fundamental en la creación de un clima escolar seguro e inclusivo.

Según Cohen (2009)

las relaciones interpersonales es el respeto a la diversidad, es colaboración y conectividad; es decir, esta dimensión permite que cada actor de la comunidad educativa

tenga buena relación con las personas que lo rodea, es escuchado; hay toma de decisiones compartida; se presenta oportunidades comunes de planificación académica; diversidad valorada; participación de los estudiantes en el aprendizaje y la disciplina; normas de los pares vinculadas al aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y la prevención de la violencia de conflicto.(p. 184)

En la etapa de educación inicial, esta dimensión debe primar porque RimmKaufman y Pianta (2000) afirman que la transición a la escuela ha sido descrita como un período sensible y un tiempo en el que los niños pueden ser más susceptibles a las experiencias y al contexto del salón de clases. De acuerdo con esto, es necesario generar un ambiente escolar donde los niños puedan desarrollarse sin ningún contratiempo para que estos tengan éxito en el futuro escolar. Doumen et al. (2008), manifiestan que a medida que los niños comienzan la escolarización formal, las relaciones con adultos distintos de sus padres se vuelven cada vez más importantes, pero eso no proporciona información sobre los antecedentes y consecuencias de la calidad de la relación entre maestros y niños. Por todo esto, Hamre y Pianta (2001) sugieren que la calidad de la relación maestro-estudiante en los primeros años de la escuela contribuye de manera importante al ajuste escolar positivo de los niños.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamentalmente relacional. En este sentido Thapa (2013) afirma:

Uno de los aspectos más importantes de las relaciones en las escuelas es cómo se sienten las personas conectadas entre sí. Desde un punto de vista psicológico, las relaciones se refieren no sólo a las relaciones con los demás, sino a las relaciones con nosotros mismos cómo nos sentimos y cómo nos cuidamos. (p.363)

Cuando no hay buena relación entre docente y estudiante, estudiante-estudiante, se afecta el rendimiento académico, tal como lo establece Hamre & Pianta (2001), si la relación maestro-estudiante es negativa y conflictiva en el jardín infantil, es más probable que el estudiante tenga problemas académicos y de conducta en grados posteriores. De igual forma, Skinner y Belmont (1993) afirman que cuando los maestros apoyan e interactúan positivamente con los estudiantes, entonces es más probable que los estudiantes se involucren y se comporten apropiadamente. Por eso es importante la calidad de la relación entre maestros-estudiantes porque esto fomenta un buen desempeño académico en los estudiantes.

Meristo y Eisenschmidt (2014) afirman que los directores o líderes educativos, deben fomentar una comunidad donde los maestros puedan compartir ideas y sentirse cómodos compartiendo experiencias que influyan positivamente en el ambiente. Watson (2018) en su investigación, manifestó “Las interacciones diarias que los directores tienen con sus maestros pueden afectar la confianza y la colegialidad y la habilidad de los maestros para influenciar las decisiones” (p.3).

Los padres también entran en ese proceso fundamental de las relaciones, pues son ellos quienes juegan un papel importante y necesario en el desarrollo de los estudiantes, en lo socio-emocional y académico, pues según Arnold, Zeljo, Doctoroff, & Ortiz, Barnard, Houtenville y Hall, (citados por Berkowitz, 2017) al mantener relaciones estrechas y una comunicación frecuente con las escuelas, los padres pueden contribuir en gran medida a los resultados escolares de sus hijos y a la mejora de los ambientes escolares más cariñosos y receptivos.

4.1.2.2 La seguridad

Maslow (1943) manifiesta que sentirse seguro -socialmente, emocionalmente, intelectualmente y físicamente- es una necesidad humana fundamental. (Devine y Cohen 2007, citados por Thapa 2013) también afirman que sentirse seguro en la escuela promueve poderosamente el aprendizaje y el desarrollo saludable de los estudiantes. Sin embargo, hay investigaciones que han demostrado que muchos de los estudiantes no se sienten seguros física y emocionalmente. Astor, Guerra y Van Acker, (2009) consideran que las escuelas sin normas, estructuras, organización de la misma y relaciones de apoyo, los estudiantes son más propensos a experimentar violencia, victimización por parte de sus compañeros y acciones disciplinarias punitivas, a menudo acompañadas de altos niveles de ausentismo y reducción del rendimiento académico; todo esto es posible si el rector realiza o no su función (poner límites, regulaciones y disciplina y al mismo tiempo, ofrecer a los estudiantes sientan la calidez y el cuidado emanada por él).

Cuando prima todo lo anterior, los estudiantes se sienten más seguros en su colegio o escuela y así prima el deseo y gusto por estar allá, tal como lo afirma Blum, McNeely y Rinehart, (citados por Thapa et al., 2013) “los climas escolares seguros, cariñosos, participativos y sensibles tienden a fomentar un mayor apego a la escuela y a proveer la base óptima para el aprendizaje social, emocional y académico para los estudiantes de la escuela intermedia y secundaria” (p.363).

4.1.2.3 Entorno Institucional

Esta dimensión es fundamental en el desarrollo del estudiante porque es el espacio y entorno donde permanecen y se desenvuelven los estudiantes. Se ha demostrado que la calidad y el mantenimiento de las instalaciones escolares, las aulas, las construcciones y los terrenos son indicadores importantes de este ámbito. El ruido ambiental, las temperaturas de las escuelas y la disposición de las aulas también han servido como indicadores del dominio del ambiente físico del clima escolar (Zulling y Kooperman, 2010).

Cuando se habla de entorno institucional no necesariamente se habla del entorno físico. Algunos autores la clasifican en dos aspectos: (a) conexión/compromiso escolar y (b) disposición física y entorno de la escuela, así como recursos y suministros. Según los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (2009) (citados por Thapa et al., 2013) definen la conectividad escolar como "la creencia de los estudiantes de que los adultos y los compañeros en la escuela se preocupan por su aprendizaje, así como por ellos como individuos" (p.367). Si se continúa analizando el otro aspecto (disposición física) el espacio escolar es otra dimensión ambiental que afecta la seguridad de los estudiantes. Astor (2009) en su investigación, demostró que los estudiantes se sentían inseguros en áreas no supervisadas del edificio escolar.

La investigación sobre este tema también ha investigado cómo las escuelas más pequeñas pueden mejorar enormemente el clima escolar y cómo la disposición física de la escuela puede afectar la seguridad. Los estudios han demostrado que hay varios beneficios para las escuelas más pequeñas en cuanto a los logros de los estudiantes, la seguridad y las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar (Thapa et al., 2013).

Karatzias et al. (2002) consideran que muchos sistemas educativos de hoy en día creen que el éxito de los estudiantes no sólo se relaciona con su rendimiento académico o aprendizaje, sino que se manifiesta en la sensación de bienestar que sienten en su vida, y especialmente en las escuelas. Por tal razón, las escuelas deben ser lugares abiertos a la socialización de los estudiantes para que desarrollen sus ideas, su sentir, sus valores y convicciones.

El grado de satisfacción de los estudiantes en las escuelas permiten una mayor adaptación y aceptación de la misma, varios estudios, entre ellos el de Randolph, Kangas y Ruokamo (2009), indican que los estudiantes que están satisfechos con la vida en la escuela son más capaces de desarrollar estrategias de adaptación, de aumentar sus recursos personales y de participar con éxito en el proceso de aprendizaje. Por el contrario, los estudiantes que están comparativamente insatisfechos con el ambiente escolar tienden a demostrar niveles más bajos de satisfacción con la vida en general y corren más riesgo de encontrar más dificultades, tanto físicas como psicológicas.

Según Wang (2015) "Entorno institucional del clima escolar se refiere a la adecuación del entorno escolar, el mantenimiento y la infraestructura del edificio, y el acceso y la distribución de los recursos educativos" (p.11).

4.1.2.4 Compromiso académico

La participación de los estudiantes suele incluir medidas de relaciones/conexiones sociales así como énfasis académico. Específicamente, muchas medidas han evaluado las percepciones de utilidad del personal de la escuela, las relaciones profesor-estudiante, y las relaciones estudiante-pares.

La conectividad escolar está estrechamente relacionada con las relaciones sociales y se ha medido evaluando la existencia de roles significativos para los estudiantes en la escuela, el nivel de reconocimiento público de los logros y el comportamiento constructivo de los estudiantes, los sentimientos de cercanía entre el personal y los estudiantes, el nivel de compromiso de los estudiantes y la sensación de los estudiantes de que se valora su compromiso (Bradshaw et al., 2014, p.594).

Esta dimensión está relacionada con el aprendizaje, la enseñanza y rendimiento académico. El aprendizaje es una dimensión importante en el proceso de formación de los estudiantes, ya que a través de él se ve el progreso académico o no del estudiante. De acuerdo con varios estudios, el estatus socio económico es un factor determinante en clima escolar; donde hay mayor violencia, hurtos y maltrato, esto se refleja en el clima escolar; sin embargo, Berkowitz (2016) sugiere que la relación entre el rendimiento académico o aprendizaje y el estatus socio económico de los estudiantes con la escuela puede ser moderada por un clima escolar positivo.

Algunos estudios, toman como referente para el rendimiento académico de los estudiantes, el compromiso que el mismo estudiante adquiere en su proceso. Para Konold (2018), los estudiantes se involucran afectivamente al gustarles su escuela, estar orgullosos de ser un estudiante en su escuela, y sentir que pertenecen a su escuela y cognitivamente al terminar sus tareas, aprender tanto como puedan, y dar importancia a obtener buenas calificaciones.

4.1.2.5 Inclusión

Echeita y Ainscow (2011) compartieron cuatro elementos que definen el término inclusión. Primero, la definen como un proceso que busca responder a la diversidad del alumnado;

segundo, la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Tercero, la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Y por último, la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Es decir, se debe asegurar de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

Es el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños (UNESCO, 2006).

4.1.3 Educación Inclusiva

Se tomó el término de educación inclusiva dentro del referente teórico porque la presente investigación pertenece a esta categoría, ya que al evaluar el CE se puede identificar la percepción de la comunidad educativa en función de su contexto social, familiar y escolar.

La UNESCO (2005) define la educación inclusiva de la siguiente forma:

Proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (pág.14.)

4.1.4 Educación rural

Es necesario definir el término educación rural dentro del referente teórico porque es el espacio donde se va a desarrollar la presente investigación.

En Colombia, como en muchos países desarrollados y en vías de desarrollo, la educación rural existe a través de las escuelas multigrado, especialmente en zonas de baja densidad de población, donde uno o dos maestros trabajan simultáneamente con todos los cursos de la básica primaria.

Arias (2017) manifiesta que la educación rural debe revisar otros elementos que den cuenta del tipo y condición del contexto de la escuela. Por una parte, las condiciones económicas, los efectos de la violencia y la calidad de la educación, y por la otra el impacto de sus políticas en la vida social de sus asistentes.

Además de lo anterior, Arias (2017) considera que el modelo de la educación rural tradicional, hace olvidar la vida diaria y real del campesinado, los indígenas y demás moradores, desaparece totalmente cuando se asiste a la escuela. Es decir, es una educación para olvidar la vida rural y las prácticas del campo, que las reemplaza por la felicidad ofrecida por el desarrollo de la adquisición de objetos y el mercado de productos llamados desarrollo. Un progreso ajeno para las comunidades y poco pertinente para las aulas donde se enseñan y aprenden costumbres de una sociedad que imita las formas de pensar consumistas. También expresa, que la educación rural y sus moradores gritan para ser tenidos en cuenta, para ocupar un lugar prioritario a la hora de diseñar planes y políticas educativas rurales, buscan que estén de acuerdo con sus ritmos de vida y necesidades de desarrollo, que fortalezcan las particularidades de vida, que se escuchen sus “humildes” opiniones hasta llegar a concertar y planificar su vida en concordancia con sus conocimientos y saberes, que muchas veces pueden ser innovadores.

Según el MEN 2001 la educación rural tiene retos que supone un cambio en el modelo, porque trasladar la escuela urbana al sector rural no necesariamente funciona. Las distancias entre veredas, así como la cantidad de alumnos existente en cada una, hacen imposible una escuela como la urbana, con profesores y alumnos para cada grado de la educación básica. Por

esa razón, la alternativa tiene que ser modelos educativos más flexibles, que introduzcan la organización de pequeños grupos trabajando con estrategias de educación personalizadas y colaborativas, buenos materiales educativos que permitan el avance gradual de los alumnos, así como lazos estrechos con la comunidad a través de proyectos de desarrollo local.

4.2 Referente contextual

Rivera es un municipio colombiano, que pertenece al departamento de Huila. Ha recibido otros nombres como: Aguas Calientes, San Mateo, Rivera Despensa Verde y Eco-turística del Huila. Según la proyección DANE (2019) actualmente el municipio cuenta con 22.877 habitantes, de los cuales el 53,2% son hombres y 46,8% son mujeres. El Plan de Desarrollo Territorial 2016-2019 establece que la cabecera urbana de Rivera cuenta con 47 barrios, 6 condominios, 12 proyectos urbanísticos, el área de la Universidad Surcolombiana y zonas sin desarrollo. La zona rural está conformada por treinta veredas (El albadan, Río Blanco, Riverita, La Honda, Arrayanal, El Tambillo, La Ulloa, Arenoso, Los Medios, El Salado, Termópilas, Viso Mesitas, Río Frío, Monserrate, Loma Larga, Agua Caliente, Los Llanitos, Alto Guadual, El Pindo, Agua Fría, La Medina, Bajo Pedregal, El Dinde, Honda Alta, Alto Pedregal, El Salado, Río Negro, Las Juntas, Buena Vista, y El Guadual).

El principal renglón de la economía lo constituyen la agricultura, la ganadería, la piscicultura, porcicultura y el turismo. Los cultivos más importantes son: el cacao, café, arroz, algodón, maíz, yuca, arveja, caña de azúcar, tabaco rubio, frijol y frutales (cholupa, la uva isabella, la guayaba,

naranja, mango, la guanábana, el banano, el zapote). Se destaca la producción de flores: orquídeas y azucenas. Se desarrolla mediante el pastoreo localizado en parte plana y está representada en ganado de doble propósito. La actividad avícola tiene especial importancia en Riverita, Ulloa, Guadual y el casco urbano. El empleo está basado en el sector primario y terciario, en el primero se hace mención a las actividades agropecuarias; y el sector terciario conformado por (transporte, educación, salud, comercio, empresas públicas, celaduría). La falta de apoyo estatal a las actividades económicas, y el alto costo de los insumos agrícolas y pecuarios han elevado el nivel de desempleo en el municipio en últimas décadas, generando problemas como: aumento de delincuencia, pobreza, deserción escolar y bajo nivel de calidad de vida en sus habitantes. En cuanto a los niveles de participación de la comunidad riverense participan actualmente en algunas organizaciones comunitarias: las cuales realizan actividades que conducen al desarrollo comunitario y ciudadano, tales como: Juntas de acción comunal, familias en acción, comités de vivienda, asociación de parceleros, comunidad indígena (Paniquita).

A pesar de que Rivera está ubicada en zona de conflicto y de haber vivido algunos momentos violentos como los originados por el bogotazo que se extendió a todos los rincones del país, el intento de toma por parte de la Guerrilla aquel 13 de agosto de 1987, los asesinatos de algunos líderes y políticos del municipio, incluida la masacre de los Concejales, entre otros; Rivera vive tranquila, pues sabe que estos brotes de violencia han sido asilados y no se pueden comparar con la situación de orden público que se vive en otras regiones del país (Alcaldía de Rivera, 2019).

Acorde al reporte de Instituciones Educativas de la Secretaría de Educación del Huila, el municipio de Rivera cuenta con cuatro Instituciones Educativas Públicas, I.E Misael Pastrana

Borrero, I.E Riverita, I.E La Ulloa y I.E Núcleo Escolar El Guadual, la primera ubicada en zona urbana y las otras tres en zona rural del municipio, Catalogadas como sedes central, ofrecen Educación Inicial, Educación Básica Secundaria y Educación Media Técnica, entiéndase Educación Inicial (grado preescolar), Educación Básica Secundaria (grados de sexto a noveno) y Educación Media Técnica (grado decimo y once). Cada Institución Educativa cuenta con sedes anexas de la siguiente manera, I.E Misael Pastrana Borrero cuenta cuatro sedes anexas: Escuela La Margarita, Andrés Avelino Longas, Villa del Prado y Francisco de Jesús Garzón. I.E Riverita con dos sedes: Arenoso y Río Frío. I.E La Ulloa seis sedes: Buena Vista, La Medina, Monserrate, Primavera y Resguardo Paniquita. I.E Núcleo Escolar El Guadual 13 sedes anexas: Agua Caliente, Agua Fría, Alto Guadual, Arrayanal, El Salado, El Tambillo, Honda Alta, La Honda, Alto Río Blanco, Las Juntas, Loma Larga, Río Negro y Viso Mesitas. Las sedes anexas a la I.E Núcleo Escolar El Guadual están conformadas por un grupo multigrado de preescolar a quinto de primaria, su metodología es escuela nueva, jornada completa y docente unitario. La sede Núcleo Escolar El Guadual está conformada por grupos y grados independientes de preescolar hasta el grado once, metodología educación tradicional, jornada única y docente por asignatura. Adicional a esto ofrece el servicio de residencia escolar anteriormente llamado internado con el fin de garantizar la continuidad de sus estudios en básica secundaria y media técnica a los niños y niñas de la zona rural dispersa, dicho servicio es subsidiado por el estado.

Es importante destacar que dentro de las posibilidades de desarrollo institucional existen acciones conjuntas con la comunidad educativa, de acuerdo a la ley general de educación 115 de 1994 la comunidad educativa, entiéndase por comunidad educativa a todos los actores educativos (estudiantes, docentes, directivos, administrativos, padres de familia y comunidad en general)

debe participar en los diferentes componentes del gobierno escolar tales como: consejo directivo, asociación de padres, comisión de evaluación y promoción y consejo de padres.

4.3 Marco Legal

El presente proyecto de investigación está enmarcado por una normatividad Nacional que se ha originado como respuesta a acuerdos del orden internacional tendientes a reglamentar la convivencia en las instituciones educativas, así como las acciones dispuestas para garantizar un clima escolar propicio destinado a disminuir el fenómeno de la exclusión y a fortalecer el reconocimiento a la diversidad en el ser humano y el respeto a la diferencia como aspectos fundamentales y necesarios para la convivencia humana.

Consecuente con lo anteriormente mencionado, es necesario empezar abordando en el orden internacional, la asamblea general de la ONU (1948) en la Declaración Universal de Derechos Humanos, siendo el origen o el punto de partida de muchos acontecimientos históricos con relación a los procesos educativos, en su Artículo 26 establece:

Que toda persona tiene derecho a la educación, la cual tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Asamblea General de la ONU, 1948, p.8)

La UNICEF (2006) en la convención sobre los Derechos del Niño de 1989 a lo largo de sus 54 artículos, reconoce lo siguiente:

Los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Plantean la necesidad de preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar. Los Estados adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

Más adelante, en Salamanca la UNESCO (1994) lleva a cabo la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. En la presente declaración se proclama: Todos los niños sin diferencia de sexo y con Necesidades Educativas Especiales (NEE) deben tener acceso a las escuelas ordinarias atendiendo sus características, intereses y capacidades para dar la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable en sus aprendizajes.

Años más tarde nuevamente en el Foro Mundial de Educación realizada en Incheon – República de Corea 2015, los 160 países participantes asumen el compromiso de desarrollar el objetivo de desarrollo sostenible “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p.7).

En el orden nacional, en el marco normativo del país se reconocen las siguientes leyes y decretos que contribuyen a la presente investigación:

La Constitución Política de Colombia de 1991 consagra en sus artículos 13, 44 y 67 que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, que establece la condición de igualdad como personas con los mismos derechos y oportunidades, estableciendo además los derechos fundamentales de los niños y el compromiso del Estado, la Sociedad y la Familia para que se garantice entre otros su desarrollo armónico e integral. (Corte Constitucional, 2015)

Fundamentada en los principios definidos en la Constitución Política de Colombia se establece La Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación que señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. (Congreso de la República de Colombia, 1994)

El Decreto 1860 de 1994, reglamenta parcialmente la Ley 115, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. En sus artículos del 14 al 20 el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia y el Gobierno Escolar entre otros aspectos educativos, los cuales deben incluir entre otras, normas de conducta que garanticen el mutuo respeto y procedimientos para resolver con justicia y oportunidad los conflictos. (Gobierno Nacional de Colombia, 1994)

La Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y adolescencia: en su Artículo 43 señala la obligación ética fundamental de los establecimientos educativos: “Las Instituciones de educación primaria y secundaria públicas y privadas, tendrán la obligación fundamental de garantizar a los

niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física, y moral dentro de la convivencia escolar” (p16.).

La Ley 1620 de 2013: por la cual el MEN crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, con esta ley, el Gobierno Nacional crea mecanismos de prevención, protección, detección temprana y de denuncia ante las autoridades competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela. Esta ley indica además la ruta para fortalecer las estrategias para prevenir la deserción escolar, la cual es causada en buena medida por la violencia escolar y el embarazo en adolescencia. Crea y consolida el comité de convivencia escolar como el espacio privilegiado para que padres de familia, estudiantes, docentes y directivos puedan reportar, analizar casos e identificar nuevas alternativas que incentiven y fortalezcan la convivencia escolar y ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de modo que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como enfrentar posibles situaciones y conductas que atenten contra el ejercicio de sus derechos (MEN, 2013).

El decreto 1965 de 2013, reglamenta el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Aquí se el Gobierno Nacional reconoce que uno de los retos que tiene el país, está en la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y de los derechos humanos, a través de una política, que promueva y fortalezca la

convivencia escolar, precisando que cada experiencia que los estudiantes vivan en los establecimientos educativos, es definitiva para el desarrollo de su personalidad y marcará sus formas de desarrollar y construir su proyecto de vida; y que de la satisfacción que cada niño y joven alcance y del sentido que, a través del aprendizaje, le dé a su vida, depende no sólo su bienestar sino la prosperidad colectiva. Por lo anterior, se requiere de un desarrollo normativo que permita fijar la conformación y funcionamiento del Sistema de Información Unificado y establecer las pautas mínimas sobre cómo aplicar la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar y sus protocolos, para prevenir y mitigar las situaciones que afecten la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Sus herramientas son los lineamientos generales, bajo los cuales se deben ajustar los manuales de convivencia de los establecimientos educativos, de acuerdo con lo ordenado en la Ley 1620 de 2013 (MEN, 2013).

La Ley 1804 del 2016, por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones en su artículo 1 define el propósito de la Ley como “Establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral” (Congreso de la República, 2016, p.1).

Finalizando la búsqueda de las directrices normativas en el país el MEN (2017) genera el Decreto 1421 de agosto del mismo año, en el cual se reglamenta lo siguiente:

En el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Entre otras pertinentes disposiciones plantea, estrategias como el PIAR:

Plan Individual de Ajustes Razonables: herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad, basados en la caracterización pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos para el estudiante, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumos para la planeación de aula del respectivo docente y el plan de mejoramiento institucional PMI; DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje.

Comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes, ayudando a reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades (p.p. 5-6).

Las anteriores, son normativas que garantizan la atención que se debe ofrecer a la población diversa, para poner en práctica acciones incluyentes que aseguren y garanticen el derecho a la educación de las niñas y niños, donde se brinde en las instituciones educativas una educación de calidad y prime un buen clima escolar.

5. Metodología

5.1 Enfoque metodológico

Esta investigación está enmarcada en el enfoque de metodología mixta, debido a que integra la información de métodos cuantitativos y cualitativos, que anteriormente se veían como líneas separadas en un estudio. Creswell (2018) citando a Tashakkori & Creswell (2007), definen la metodología mixta como una investigación en la que el investigador recoge y analiza los datos, integra los hallazgos y hace inferencias utilizando tanto cualitativos como enfoques o métodos cuantitativos en un solo estudio o un programa de investigación.

Este planteamiento propone conocer las percepciones sobre clima escolar en el área rural tanto de estudiantes, docentes, directivos docentes, administrativos, padres de familia y comunidad en general, permitiendo dar valor a sus opiniones y experiencias. La combinación de los datos o información obtenida ya sea desde el enfoque cualitativo y cualitativo proporciona un análisis más completo en la investigación.

5.2 Diseño metodológico

La metodología mixta, tiene varios diseños, dentro de estos diseños está el diseño concurrente y diseño secuencial. La elección del diseño concurrente además de la intención de comparar los resultados para entender mejor un problema, tiene otras razones convincentes para usar este diseño, es útil cuando el investigador tiene tiempo limitado para recolectar datos en el sitio de investigación y debe recolectar ambos tipos de datos en una sola visita, el investigador necesita tanto formas cuantitativas como cualitativas de información de cada participante, el investigador

tiene habilidades en métodos de investigación tanto cuantitativos como cualitativos, y el equipo de métodos mixtos tiene individuos con habilidades en investigación tanto cuantitativa como cualitativa. En pocas palabras, un diseño concurrente, es cuando el investigador realiza la recolección de información cualitativa y cuantitativa en un mismo momento, es decir, prueba a los sujetos simultáneamente, pero los resultados no se mezclan; la interpretación y conclusiones van separadas. Mientras que en el diseño secuencial, el investigador escoge un sujeto o un grupo de sujetos en un determinado intervalo de tiempo, lleva a cabo su estudio, analiza los resultados, luego escoge otro grupo de sujetos, si es necesario, y así sucesivamente.

De acuerdo a lo anterior, el diseño empleado en la presente investigación correspondió al diseño anidado concurrente de varios niveles (DIACNIV), en el cual según Sampiere (2014) se recolectan datos cuantitativos y cualitativos en diferentes niveles, pero los análisis pueden variar en cada uno de éstos. O bien, en un nivel se recolectan y analizan datos cuantitativos; en otro, datos cualitativos y así sucesivamente. Con este diseño se puede buscar información en diferentes grupos o niveles de análisis, es decir, desde los estudiantes, docentes, directivos docentes, administrativos, padres de familia y comunidad en general, en un mismo momento.

Es así como se pretende combinar datos Cuantitativo -No experimental - Transversal., con lo Cualitativo -Fenomenológico empírico. En la primera, se pretendió medir y analizar en un solo momento, situaciones ya existentes en la I.E Núcleo escolar el Guadual sobre el clima escolar, sin generar alguna situación, utilizando como herramienta de recolección de información el cuestionario; y con la segunda, (Cualitativo -Fenomenológico empírico) se pretendió describir y entender los fenómenos sobre clima escolar desde el punto de vista de cada participante, utilizando como herramientas de recolección de la información entrevistas. Con este enfoque de

investigación fenomenológico, facilita entender cómo definen, describen y viven el clima escolar en la zona rural de la I.E Núcleo Escolar el Guadual.

5.3 Población

La población es el conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen características comunes, observables en un lugar y en un momento determinado, en la cual se desarrollará la investigación.

Unidad poblacional: La institución educativa Núcleo Escolar el Guadual, de carácter público del municipio de Rivera, vereda el Guadual está conformada por 14 sedes.

Unidad de trabajo: 39 docentes de primaria y secundaria, pertenecientes a las 14 sedes de la Institución Educativa Núcleo Escolar el Guadual, 2 directivos docentes y 3 administrativos, 147 estudiantes de primaria y 10 padres de familia, 15 personas de la comunidad externa.

Criterios de inclusión: La población conformada por 39 docentes, 2 directivos docentes, 3 administrativos, 147 estudiantes de primero a sexto y 10 padres de familia, fueron seleccionados bajo los principios de la muestra propositiva la cual incluye los siguientes criterios:

- a. Docentes, estudiantes de primaria, padres de familia de los estudiantes seleccionados y directivos docentes que estén interesados en participar del proceso investigativo.
- b. Docentes del área rural, que cuenten con estudiantes de población diversa.

c. Los niños y niñas seleccionados son estudiantes de la institución entre 7 a 12 años de edad y sus padres han firmado formato de permanencia para el próximo año escolar.

5.4 Instrumentos de recolección de información

A continuación, se presentan dos instrumentos propios del diseño cuantitativo no experimental-transversal y cualitativo - fenomenológico empírico a través de las cuales se realizó el trabajo de campo para caracterizar y comprender las percepciones de toda la comunidad educativa sobre el clima escolar inclusivo. Los instrumentos implementados recopila datos a través de cuestionarios y entrevistas (semiestructuradas / no estructuradas / interactivas), esto hace que el enfoque sea investigativo, holístico e inductivo para el análisis de datos (Cohen et al., 2007)).

5.4.1 Cuestionario

El instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario. Chasteauneuf (2009), citado por Sampiere (2014), “el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217). Debe tener congruencia con el planteamiento del problema e hipótesis, según Brace (2013), citado por Sampiere (2014). Este instrumento, permite hacer encuestas de todo tipo, facilitando conocer las percepciones sobre clima escolar en toda la población focalizada (estudiantes, maestros y comunidad externa) de la I.E Núcleo Escolar el Guadual. El cuestionario, se realizó con respuestas de opinión, este instrumento

permitió al estudiante, maestro y comunidad en general responder de manera clara, ya que las preguntas eran sencillas y de fácil comprensión.

Descripción de los cuestionarios

En la presente investigación se elaboró y diseñó tres cuestionarios para los siguientes actores: estudiantes, docentes y comunidad externa. El cuestionario de estudiantes, tiene un consentimiento informado para dejar constancia de quiénes fueron los que adelantaron la investigación, qué universidad, qué programa, y nombre del proyecto; todo esto, para brindarle información al padre de familia y/o acudiente sobre los fines de la investigación y para que sean conscientes que el estudiante no corre ningún riesgo al responder el cuestionario. Este consentimiento va acompañado de una carta de parte de la maestría firmada por la coordinadora académica, donde se presentó a los maestrantes y solicitó la autorización para adelantar la investigación en la Institución Educativa Núcleo Escolar el Guadual.

Las variables demográficas en el cuestionario de estudiantes fueron las siguientes: Sexo, edad, colegio, grado y estrato, después vienen las preguntas, acompañadas de una breve instrucción, el tipo de respuesta es de opinión, se colocaron los ítems para ser respondidos con una escala de respuesta tipo likert de cinco puntos, que va desde totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), moderado acuerdo (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5), la versión final del cuestionario estudiantes contiene 100 ítems.

El cuestionario de profesores, tiene un modelo de consentimiento similar, la diferencia es que se autoriza a los investigadores a usar la información reportada por ellos. Las variables sociodemográficas para los maestros son: Sexo, edad, estrato, nivel educativo, institución

educativa en la que labora y estado civil. El formato de ítem o preguntas es el mismo, las opciones de respuestas son de opinión. La versión final del cuestionario contiene 70 ítems o preguntas.

Por último, el cuestionario a comunidad en general, tiene el mismo formato, como datos sociodemográficos se incluyó, sexo, edad (cumplida), estrato y estado civil. Contiene una instrucción, este cuestionario consta de 18 ítems o preguntas.

5.4.2 La entrevista

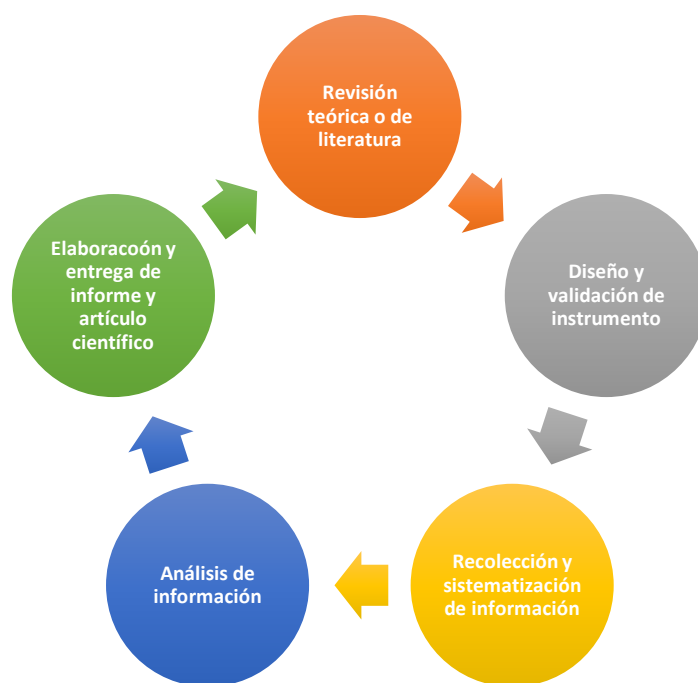
Es una técnica, orientada a realizar un conversatorio en un ambiente armónico, de confianza y agradable con directivos docentes, administrativos y padres de familia; a través de esta, se busca conocer las percepciones, el sentir, el pensar y el actuar, de la población a estudiar con respecto al clima escolar en la zona rural de la I.E Núcleo Escolar el Guadual. Para el caso de esta investigación, el instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada lo que permitió captar los hechos de la realidad, con base en una preparación previa con respecto al tema de interés (clima escolar) para dar a conocer a los actores la importancia y el porqué de la investigación. Según Ryen, Grinnell & Unrau, (citados en Hernández, Collado, & Baptista, 2014) “Las entrevistas semi estructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información”. (p.403)

El protocolo de entrevista para los directivos y administrativos, consta de un consentimiento informado, datos sociodemográficos: sexo, edad, estrato, nivel educativo, institución educativa

donde labora y estado civil y 37 preguntas para directivos y administrativos; para los padres de familia, los datos sociodemográficos son: sexo, edad, estrato, nivel educativo, estado civil y sede educativa a la que pertenece el hijo (a) y el cuestionario tiene 15 ítem.

5.5 Procedimiento

El presente trabajo investigativo se realizó en cinco fases:



1. *Revisión teórica o revisión de Literatura*

Esta fase se caracterizó por hacer una revisión sistemática de las investigaciones que midieron y evaluaron el clima escolar desde las diversas percepciones de los integrantes de la comunidad

educativa. Las investigaciones se buscaron en varias bases de datos, entre ellas google académico, Dialnet, Scielo...

2. Diseño y Validación del instrumento

En la segunda fase, se elaboró una matriz donde se consignó todos los ítems /reactivos (preguntas) para diseñar el instrumento de medición (cuestionario), una vez, seleccionados los ítems se depuraba información y se relacionaba con las dimensiones que se abordaron en esta investigación, las preguntas eran tipo opinión para aplicarla a los estudiantes de primaria, maestros y comunidad en general; de igual forma, se diseñó un guión con preguntas semiestructuradas para la entrevista que se aplicó a los directivos docentes, administrativos y padres de familia. Después de diseñado el formato (plantillas), pasó por la revisión de tres expertos para validar su contenido e indicadores de confiabilidad.

3. Recolección y Sistematización de Información

En el trabajo en campo, se realizó un acercamiento a través de plataformas online, llamadas telefónicas o WhatsApp con los sujetos a investigar para socializar el trabajo a desarrollar, se contó con el consentimiento informado para iniciar el proceso de recolección de datos a través de la entrevista y cuestionario por formulario google.

4. Análisis de información

Se hace un análisis estadístico de los datos obtenidos de la investigación en la encuesta a los estudiantes, docentes y comunidad en general, a través del Software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Para el análisis de la entrevista, se implementó un programa de ordenador utilizado principalmente, pero no exclusivamente, en la investigación cualitativa o análisis de datos cualitativos, el programa es denominado como Atlas.ti.

5. Elaboración y entrega de informe y elaboración del artículo científico

La última fase, es la informativa que es la parte de culminación donde se elabora el informe de resultados, se presentan y se difunden los hallazgos de la investigación, además de el propósito de informar es publicar un artículo en el que se dé cuenta de los resultados y el análisis de estos.

5.6 Consideraciones éticas

Durante esta investigación se contempló el principio básico para el desarrollo de la investigación y pertinente a esta desarrollada con seres humanos: El respeto por las personas. En este caso por los docentes, estudiantes, padres de familia, directivos, administrativos y participantes durante la investigación. Como está contemplado en el Informe de Belmont National Institutes of Health (1979) “Ingresan al estudio voluntariamente y con información adecuada” (p.4). Se tuvieron en cuenta además aspectos como: El derecho a la vida privada de las personas investigadas, evitar desarrollar preguntas que pudiesen generar situaciones de incomodidad en los participantes de la investigación, y el establecimiento de una buena relación entre el investigador y el objeto de estudio para garantizar la protección de los sujetos de la investigación y el respeto por las personas. Además se tomó como referencia la ley 1090 (2006) por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones, para el diligenciamiento de requisitos propios de

toda investigación entre ellos el consentimiento informado. Con esta ley se plantea “Evitar el uso indebido de los resultados de la evaluación. Respetar el derecho de los usuarios de conocer los resultados, las interpretaciones hechas y las bases de sus conclusiones y recomendaciones” (p.2).

En cuanto a los estudiantes (menores de edad) no pueden dar su consentimiento informado, la información solo se entregará a los padres, tutor o persona encargada para recibir la misma. Tal como está establecido en la ley 1090, la investigación debe basarse en principios éticos de respeto y dignidad, lo mismo que salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes (p.12). Además de lo anterior, los investigadores deberán abstenerse de aceptar presiones o condiciones que limiten la objetividad de su criterio u obedezcan a intereses que ocasionen distorsiones o que pretendan darle uso indebido a los hallazgos.

6. Resultados

El presente apartado tiene como finalidad dar a conocer los hallazgos obtenidos a partir de las técnicas utilizadas para la recolección de la información en el proceso investigativo (cuestionarios y entrevistas). Las técnicas anteriores contribuyeron a dar respuesta a cada uno de los objetivos propuestos y que se evidenciarán en el análisis de resultados.

6.1 Características sociodemográficas de los actores educativos

Con el fin de dar respuesta al primer objetivo específico planteado por la investigación, identificar las características sociodemográficas en los actores de la Institución Educativa Núcleo Escolar el Guadual del Municipio de Rivera, a continuación en la Tabla 1, se presenta los resultados y el respectivo análisis.

Tabla 1

Sexo en actores educativos I.E Núcleo Escolar el Guadual

	Hombre	Mujer	Porcentaje
Estudiantes	58,5	41,5	100
Docentes	48,7	51,3	100
Directivos	50	50	100
Administrativos	66,6	33,4	100
Padres de familia	10	90	100
Comunidad externa	26,7	73,3	100

Teniendo en cuenta la variable sexo en los actores educativos, en la investigación hubo mayor participación de mujeres que hombres en roles como: docentes, padres de familia y comunidad externa y mayor porcentaje de hombres en estudiantes y administrativos.

En la variable de estrato socioeconómico, el 67,3% de los estudiantes pertenecen al estrato 1 a diferencia de los docentes, directivos y administrativo ninguno pertenece a este estrato. El mayor porcentaje de docentes, directivos, administrativos y padres de familia están en el estrato 2, como se evidencia en la Tabla 2.

Tabla 2

Estrato socioeconómico en actores educativos

	1	2	3	4	5
Estudiantes	67,3	27,2	3,4	1,4	,7
Docentes	0	64,1	23,1	2,6	10,3
Directivos	0	50	50	0	0
Administrativos	0	100	0	0	0
Padres de familia	30	50	20	0	0
Comunidad externa	46,7	26,7	20	6,6	0

La variable estado civil en actores educativos evidencia que la mayor parte de los actores que participaron en la investigación se encuentran casados, seguido de los solteros, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3*Estado civil en actores educativos*

	Casado (a)	Unión libre	Soltero	Otro	Porcentaje
Docentes	53,8	25,6	20,6	0	100
Directivos	50	0	50	0	100
Administrativos	66,6	0	0	33,4	100
Padres de familia	30	20	40	10	100
Comunidad externa	40	33,3	26,7	0	100

Los estudiantes que participaron en la investigación están desde los grados 1° a 6° y en los grados donde mayor participación hubo fue en grado 5° con un 21,1% seguido de los grados 2° y 3° con el 19,0 % cada uno, tal como se evidencia en la Tabla 4.

Tabla 4*Grado escolar en estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1°	12	8,2	8,2	8,2
2°	28	19,0	19,0	27,2
3°	28	19,0	19,0	46,3
4°	23	15,6	15,6	61,9
5°	31	21,1	21,1	83,0
6°	25	17,0	17,0	100,0
Total	147	100,0	100,0	

El nivel educativo de los docentes de la I.E Núcleo Escolar el Guadual, el 94,9% tienen posgrados y el 5,1% pregrado, como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5*Nivel Educativo docentes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pregrado	2	5,1	5,1	5,1
	Posgrado	37	94,9	94,9	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

De los 10 padres de familia entrevistados, el 50% de los padres su nivel educativo está en bachillerato, seguido del tecnólogo o universitario como se evidencia en la Tabla 6.

Tabla 6*Nivel educativo padres de familia*

	Frecuencia	Porcentaje
Posgrado	1	10
Tecnólogo/universitario	3	30
Bachillerato	5	50
Primaria	1	10
Total	10	100,0

En la Tabla 7 se evidencia el rango de edad de los estudiantes que fueron encuestados, se halla comprendido entre los 5 años y 16 años, con un promedio de edad de 9,33.

Tabla 7*Edad en estudiantes, IE Núcleo Escolar el Guadual*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Edad (años cumplidos)	147	5	16	9,33	2,140
N válido (por lista)	147				

En la Tabla 8 se evidencia el rango de edad de los profesores que fueron encuestados, se halla comprendido entre los 34 años y 66 años, con un promedio de edad de 49,92.

Tabla 8*Edad en profesores, IE Núcleo Escolar el Guadual*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Edad -Años Cumplidos (en números)	39	34	66	49,92	9,235
N válido (por lista)	39				

En la presente investigación participaron 216 actores educativos. En el nivel sociodemográfico se encuentran caracterizados así: de los 39 docentes que participaron el 51,3% son mujeres con una puntuación M de 49,62 en edad; la población se concentra en un nivel socioeconómico estrato 2 y el 94,9% tiene nivel académico posgrado. Los estudiantes participantes fueron 147, en su mayoría son hombres con un 58,5%; en el nivel socioeconómico el 67,3 están en el estrato 1 y el 21,5% se encuentran en el grado 5° con un promedio de edad de 9 años. En la comunidad las personas que participaron el 73% de la comunidad encuestada son mujeres y el 27% hombre, en el nivel socioeconómico el 46,7 pertenecen al estrato 1 y el 26,7

estrato 2. En el variable estado civil, el 40% de la población son casados y el 33,3 % conviven en unión libre. En los padres de familia, el estrato socioeconómico que mayor porcentaje tiene es el estrato 2 con un 50%, el 50% de esta población realizaron su nivel educativo hasta el bachiller y el 40% son solteros.

6.2 Dimensiones que caracterizan el CE

Con respecto a las dimensiones que caracterizan el Clima Escolar en los actores educativos como respuesta al objetivo 2, en la Tabla 9, se conocerá las dimensiones del CE teniendo en cuenta la variable sexo (hombre) en los profesores.

Tabla 9

Dimensiones del CE según los profesores del Núcleo Escolar el Guadual

Dimensión	MIN	MAX	M	DS
RI	2,1	4,5	3,4	,1184
CN	3,0	5,0	3,9	,1109
SEE	2,8	4,3	3,3	,1042
CA	2,7	4,4	3,8	.0895
I	2,8	4,7	3,7	,0984402

En las dimensiones que caracterizan el clima escolar de la I.E. Núcleo Escolar el Guadual desde las perspectivas de los docentes (hombres), se encontró lo siguiente: Conocimientos de las normas (CN), fue la dimensión con mayor puntuación M 3,9 (SD ,1109); La dimensión de seguridad - entorno escolar (SEE) fue la que obtuvo una menor puntuación M en profesores fue de (3,3); la dimensión de Inclusión (I), con una puntuación M 3,7 (SD ,0984402). La dimensión de compromiso académico (CA), fue la segunda dimensión con mayor puntuación M 3,8 (SD ,0895) y en la dimensión de relaciones interpersonales (RI), la puntuación M , en profesores fue de 3,4 (SD ,1184).

En la Tabla 10 se conocerá las dimensiones del CE teniendo en cuenta la variable sexo (mujer) en las profesoras de la institución educativa.

Tabla 10

Dimensiones del CE según las profesoras del Núcleo Escolar el Guadual

Dimensión	MIN	MAX	M	DS
RI	2,8	4,3	3,5	,0699
CN	3,1	5,0	3,9	,1170
SEE	2,2	4,0	3,0	,1081
CA	3,1	4,9	3,7	,1029
I	3,0	4,5	3,7	,0876995

En las dimensiones que caracterizan el clima escolar de la I.E. Núcleo Escolar el Guadual desde las perspectivas de los docentes (mujeres), se encontró lo siguiente: Conocimientos de las normas (CN), fue la dimensión con mayor puntuación M 3,9 (SD ,1170); La dimensión de seguridad - entorno escolar (SEE) fue la que obtuvo una menor puntuación M (3,0); la dimensión de Inclusión (I), una puntuación M 3,7 (,0876995). La dimensión de Compromiso académico (CA), fue la segunda dimensión con mayor puntuación M 3,7 (SD ,1029) y en la dimensión de relaciones interpersonales (RI), la puntuación M fue de 3,5 (SD ,0699).

Tabla 11

<i>Dimensiones por estrato en docentes</i>						
ESTRATO	RI	CN	SEE	CA	I	M
2	3,5	4,0	3,2	3,8	3,8	3,7
3	3,5	3,9	3,2	3,8	3,7	3,6
5	3,6	3,8	3,0	3,6	3,5	3,5
	3,5	3,9	3,1	3,7	3,6	

De acuerdo a las puntuaciones identificadas en las dimensiones de CE en lo referente a la variable estrato, como se muestra en la Tabla 11, los docentes de estrato 2 y 3 tuvieron una puntuación M de 3,5 y los docentes pertenecientes al estrato 5 una puntuación M de 3,6 (SD ,2164) en la dimensión de Relaciones Interpersonales. Los docentes que pertenecen al estrato 2 tuvieron la mayor puntuación M 4,0 (SD ,0884) en la dimensión Conocimiento de las Normas. Los docentes de estrato 5 presentan la menor puntuación M 3,0 (SD ,1768) en la dimensión de Seguridad y Entorno Escolar y los de estrato 2 y 3 tienen la misma puntuación media 3,2. En la

dimensión de compromiso académico, los docentes de estrato 5 obtuvieron una puntuación M de 3,6 (SD ,3915) y los docentes pertenecientes al estrato 2 y 3 una puntuación M de 3,8. Los docentes que pertenecen al estrato 2, obtuvieron una puntuación M de 3,8 (SD ,0830); los docentes en estrato 3 una puntuación M de 3,7 (SD ,0632) y los docentes de estrato 5 una puntuación M 3,5 (SD ,3129) en la dimensión de inclusión.

De acuerdo a esto, los docentes de estrato 5 tuvieron una mayor puntuación M 3,6 en la dimensión de R.I, pero, en la dimensión de I su puntuación M 3,5 es inferior a los docentes de estrato 2 y 3. De las cinco dimensiones del clima escolar medidas en los docentes de la I.E Núcleo Escolar el Guadual, la dimensión con más baja puntuación M en los tres estratos fue la de Seguridad y Entorno Escolar.

A continuación se presenta el análisis en los actores educativos estudiantes.

En la Tabla 12 se evidencia se evidencia las dimensiones del CE medidas en los estudiantes, teniendo en cuenta la variable sexo.

Tabla 12

<i>Dimensiones por sexo en estudiantes</i>						
	RI	CN	SEE	CA	I	M
NIÑAS	3,7	4,0	2,5	4,4	3,9	3,7
NIÑOS	3,7	3,8	2,5	4,3	3,8	3,6
	3,7	3,9	2,5	4,3	3,8	

En la tabla anterior, se evidencia que las niñas en los grados de 1° a 6° de la I.E Núcleo Escolar el Guadual, tuvieron una mejor percepción del CE con una puntuación M 3,7 y la dimensión entre niñas y niños medidos con más alta puntuación M fue CA con 4,3.

Los estudiantes de estrato 3 tienen una mejor percepción del CE con una puntuación M de 3,7 y la dimensión con mayor puntuación M (4,3) fue la de CA en todos los estratos, como se evidencia en la Tabla 13.

Tabla 13

Dimensiones por estrato en estudiantes

ESTRATO	RI	CN	SEE	CA	I	M
1	3,7	3,8	2,5	4,3	3,9	3,6
2	3,7	3,9	2,4	4,4	3,9	3,6
3	3,7	4,0	2,6	4,4	3,8	3,7
4	3,6	4,0	2,3	4,2	3,7	3,5
	3,6	3,9	2,4	4,3	3,7	

En la Tabla 14, se evidencia que la dimensión con mayor puntuación M en los estudiantes fue la de CA desde los grados 2° a 6° y la dimensión con menor puntuación M fue SEE en todos los grados medidos. La segunda dimensión con mayor puntuación M fue la RI.

Tabla 14

<i>Dimensiones por grado escolar en estudiantes</i>						
GRADO	RI	CN	SEE	CA	I	M
1°	4,0	3,5	2,2	4,4	3,8	3,5
2°	3,9	3,9	2,7	4,2	3,6	3,6
3°	3,8	3,9	2,5	4,4	3,8	3,6
4°	3,9	4,0	2,3	4,5	3,7	3,6
5°	3,9	3,8	2,5	4,5	3,6	3,6
6°	3,8	3,9	2,7	4,3	3,7	3,6
TOTAL M	3,8	3,8	2,4	4,3	3,7	

En la comunidad externa, las dimensiones del CE teniendo en cuenta la variable sexo, se evidencia en Tabla 15 que tanto los hombres como las mujeres de la comunidad, tienen la misma percepción en el CE, pero difieren en algunas dimensiones, es así como en la dimensión de inclusión los hombres obtuvieron una puntuación M de 3,9 y las mujeres de 3,4. La dimensión con mayor promedio entre los dos sexos fue la de CN con 3,8 y la de menor puntuación es SEE con 2,8.

Tabla 15

<i>Dimensiones por sexo en comunidad externa</i>						
SEXO	RI	CN	SEE	CA	I	M
Hombre	3,5	3,8	2,4	3,5	3,9	3,4
Mujer	3,3	3,9	3,2	3,6	3,4	3,4
	3,5	3,8	2,8	3,5	3,6	

En la Tabla 16, se analiza las dimensiones del CE teniendo en cuenta la variable estrato.

Tabla 16

Dimensiones por estrato en comunidad externa

ESTRATO	RI	CN	SEE	CA	I	
1	2,7	3,7	2,3	3,6	3,9	3,2
2	4,5	4,5	4,2	4,7	4,2	4,4
3	3,6	3,3	2,7	2,6	2,3	2,9
	3,6	3,8	3,0	3,6	3,4	

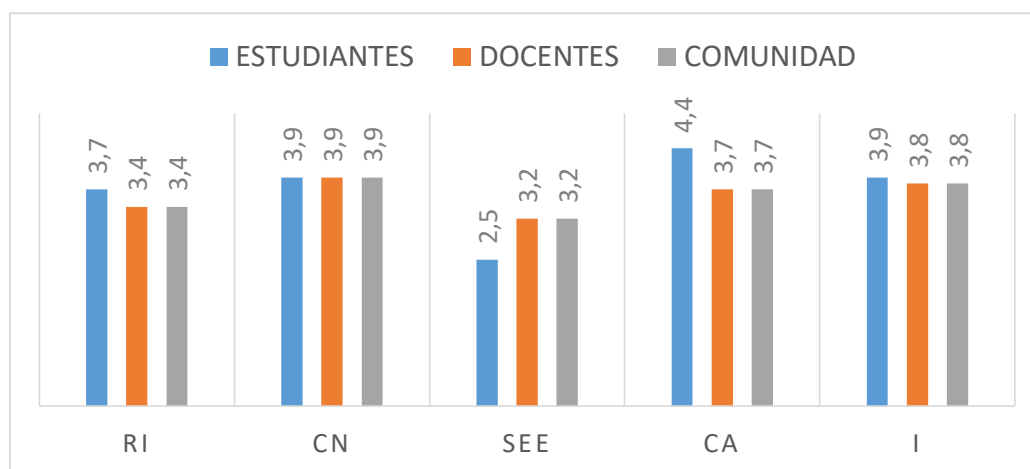
En la comunidad externa, las personas de estrato 2 tienen una mejor percepción del CE con una puntuación M de 4,4 y la dimensión de mayor puntuación M en los tres estratos fue la de CN con 3,8 y la de menor puntuación M fue SEE con 3.0.

Frente al estado civil de la comunidad encuestada, los casados tienen una mejor percepción del CE con una puntuación M de 4,0 y la menor percepción fue en los solteros con una puntuación de 2,8. En cuanto a la dimensión con mayor puntuación en los tres estados civil fue la de CN con 3,7. Y la de menor puntuación M fue la de SEE con 2,8, como se evidencia en Tabla 17.

Tabla 17*Dimensiones por estado civil comunidad externa*

	RI	CN	SEE	CA	I	
Casado (a)	3,8	4,4	3,8	4,3	4,1	4,0
Unión libre	3,1	3,4	2,4	3,2	3,7	3,1
Soltero (a)	3,0	3,5	2,3	3,0	2,5	2,8
	3,3	3,7	2,8	3,5	3,4	

En la Figura 1 se hace el siguiente análisis de las dimensiones medidas del CE en tres actores: estudiantes, docentes y comunidad externa.

Figura 1*Dimensiones del CE en actores educativos*

Las dimensiones que caracterizan el clima escolar de la I.E Núcleo Escolar El Guadual desde la perspectiva de los estudiantes, se encontró lo siguiente: El Compromiso Académico (CA), fue la dimensión con mayor puntuación M 4,4 en las niñas y 4.3 en los niños; La dimensión de Seguridad Entorno Escolar (SEE) fue la que obtuvo una menor puntuación M 2,5 tanto en niñas como niños.

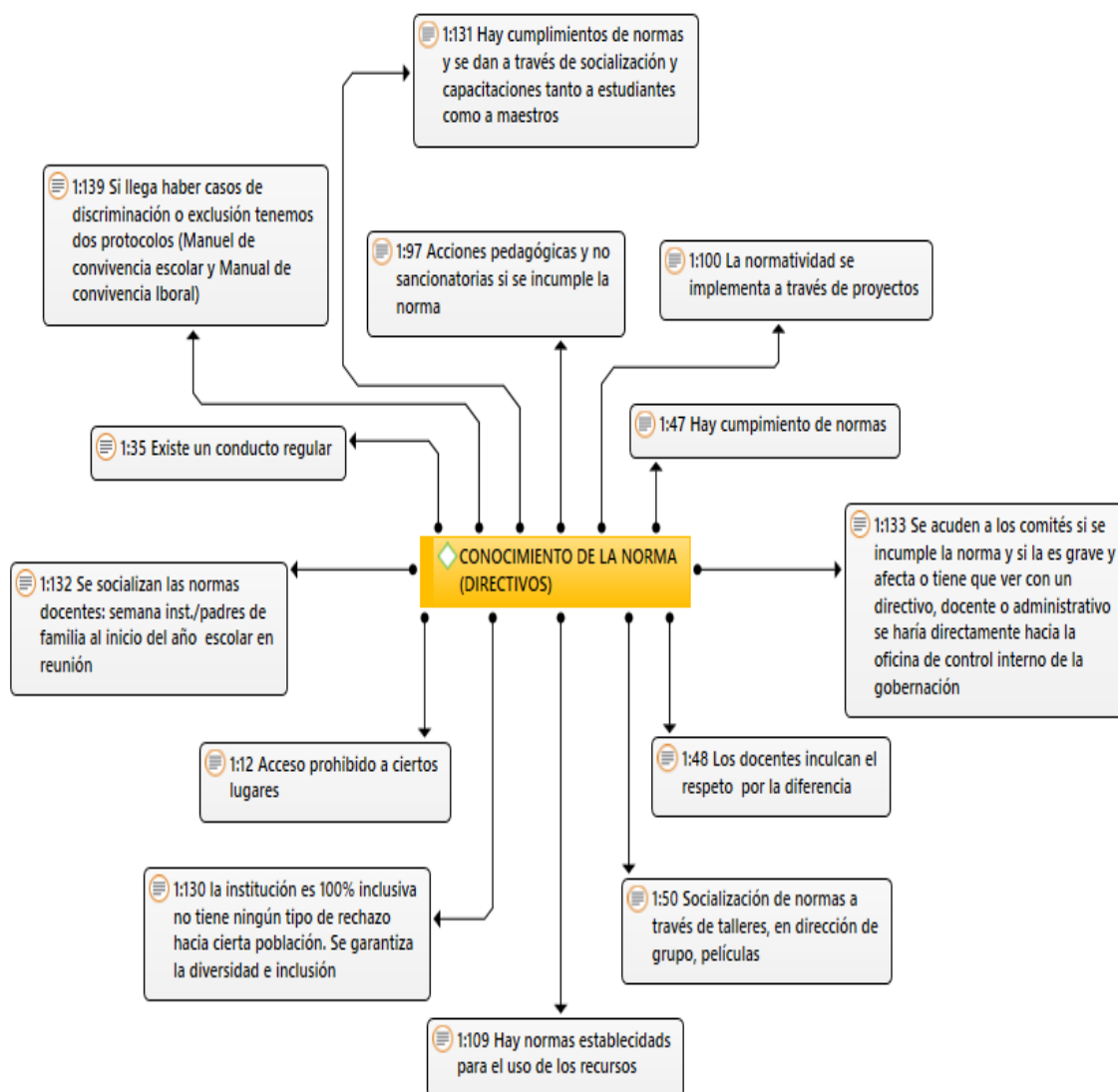
En los docentes, se encontró lo siguiente: Conocimientos de las normas (CN), fue la dimensión con mayor puntuación M 3,9 tanto para profesoras como profesores; La dimensión de seguridad - entorno escolar fue la que obtuvo una menor puntuación M, en profesores fue de (3,3) y en profesoras de (3,0); la dimensión de Inclusión (I), obtuvo la misma puntuación M, 3,7 en profesores y en profesoras. La dimensión de Compromiso académico, fue la segunda dimensión con mayor puntuación M, tanto en profesoras como profesores, en profesoras fue de 3,7 y en profesores de 3,8 y en la dimensión de relaciones interpersonales (RI), la puntuación M, en profesores fue de 3,4 y en profesoras de 3,5.

En la comunidad externa, se encontró lo siguiente: Conocimiento de las normas, fue la dimensión con mayor puntuación M 3,9 en las mujeres; mientras que en los hombres la dimensión con mayor puntuación fue en la dimensión Inclusión con una M 3,9. La dimensión de Seguridad Entorno Escolar fue la que obtuvo una menor puntuación M, en mujeres fue de (3,2) y en hombres (2,4).

En la Figura 2 se hace un análisis de la dimensión CN en los directivos docentes de la institución Núcleo Escolar el Guadual.

Figura 2

Dimensión: Conocimiento de la norma en directivos

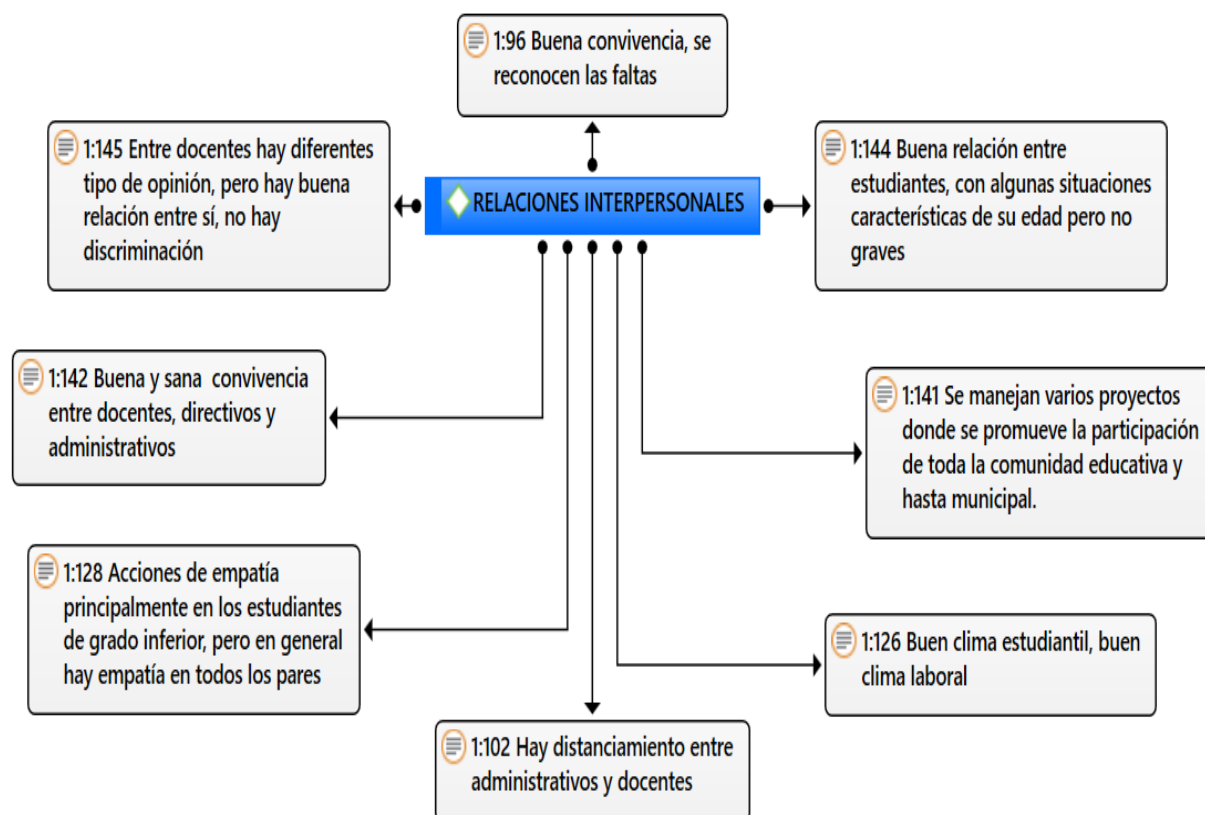


En la dimensión de conocimiento de la norma medida en los actores de directivos, se analiza que en la I.E Núcleo Escolar el Guadual, cuenta con un fuerte sistema de normas. Se elaboró un manual de convivencia, el cual es ajustado según se requiere y este contiene la normatividad y los procesos pertinentes en cuanto a la convivencia de los actores de la comunidad educativa. Estas normas son divulgadas y socializadas ampliamente por directivos y docentes de manera

pedagógica y a través de proyectos. En general hay un mayor cumplimiento de las normas y existen mecanismos apropiados cuando estas se incumplen. Es de resaltar el ambiente inclusivo que la institución tiene, pues se esfuerza en garantizar a todos sus derechos sin discriminación.

Figura 3

Dimensión: Relaciones interpersonales en directivos

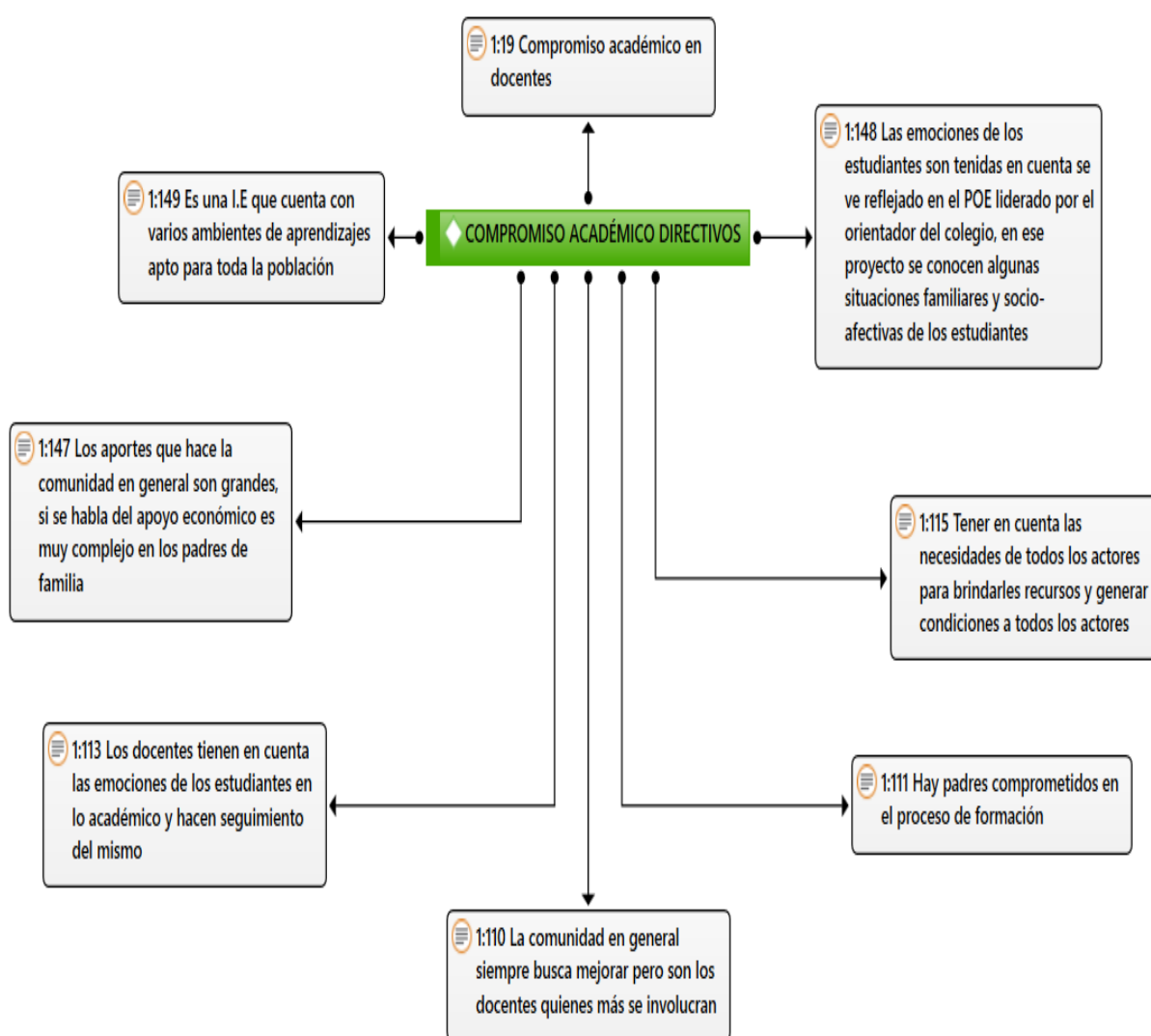


En la Figura 3, se analiza la dimensión RI. Los directivos de la institución manifiestan que la institución cuenta con unas buenas relaciones interpersonales manifestadas en el clima laboral y estudiantil. El ambiente entre directivos, administrativos y docentes es apropiado. Hay acciones de empatía entre los estudiantes, más visibles en el nivel de Prescolar y Primaria. Los docentes

tienen puntos de vista diferentes, no obstante hay respeto a la diferencia. Se presenta un pequeño distanciamiento entre los administrativos y docentes.

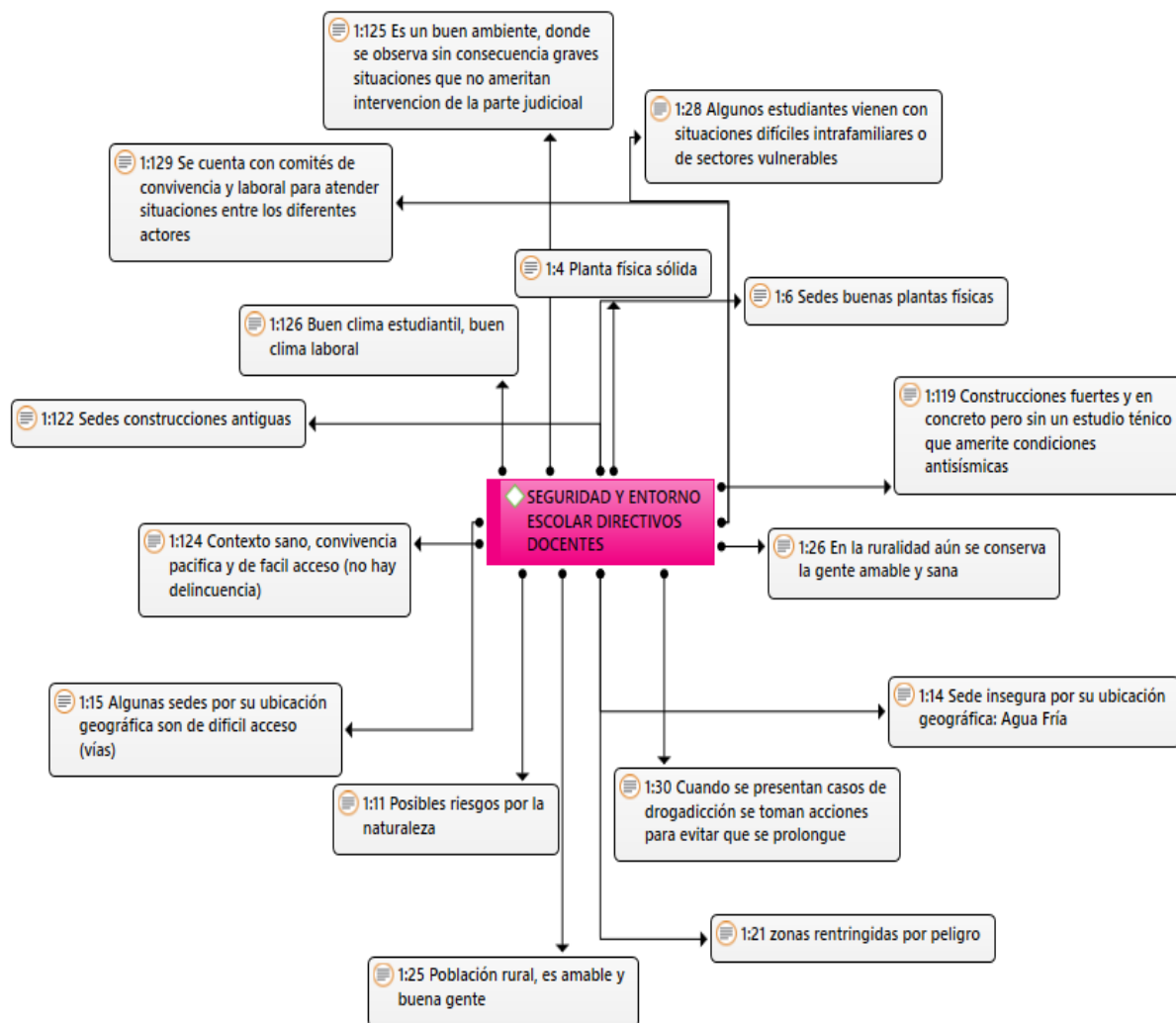
Figura 4

Dimensión: Compromiso académico directivos



Según los directivos en la Figura 4, la institución cuenta con una planta de docentes comprometida, especialmente en la parte académica, por sus estudios y experiencia. Mayormente son los docentes quienes se relacionan más con los estudiantes y enfrentan sus diferentes emociones. Esta interacción les permite articular de manera correcta documentos institucionales como el POE y de esta forma son pertinentes para la comunidad en general. Los recursos son escasos y es ahí donde se resalta el compromiso de los maestros por generar ambientes adecuados para el aprendizaje. En cuanto a los padres, se encuentra una buena porción que se involucra de manera positiva en los procesos académicos de sus hijos.

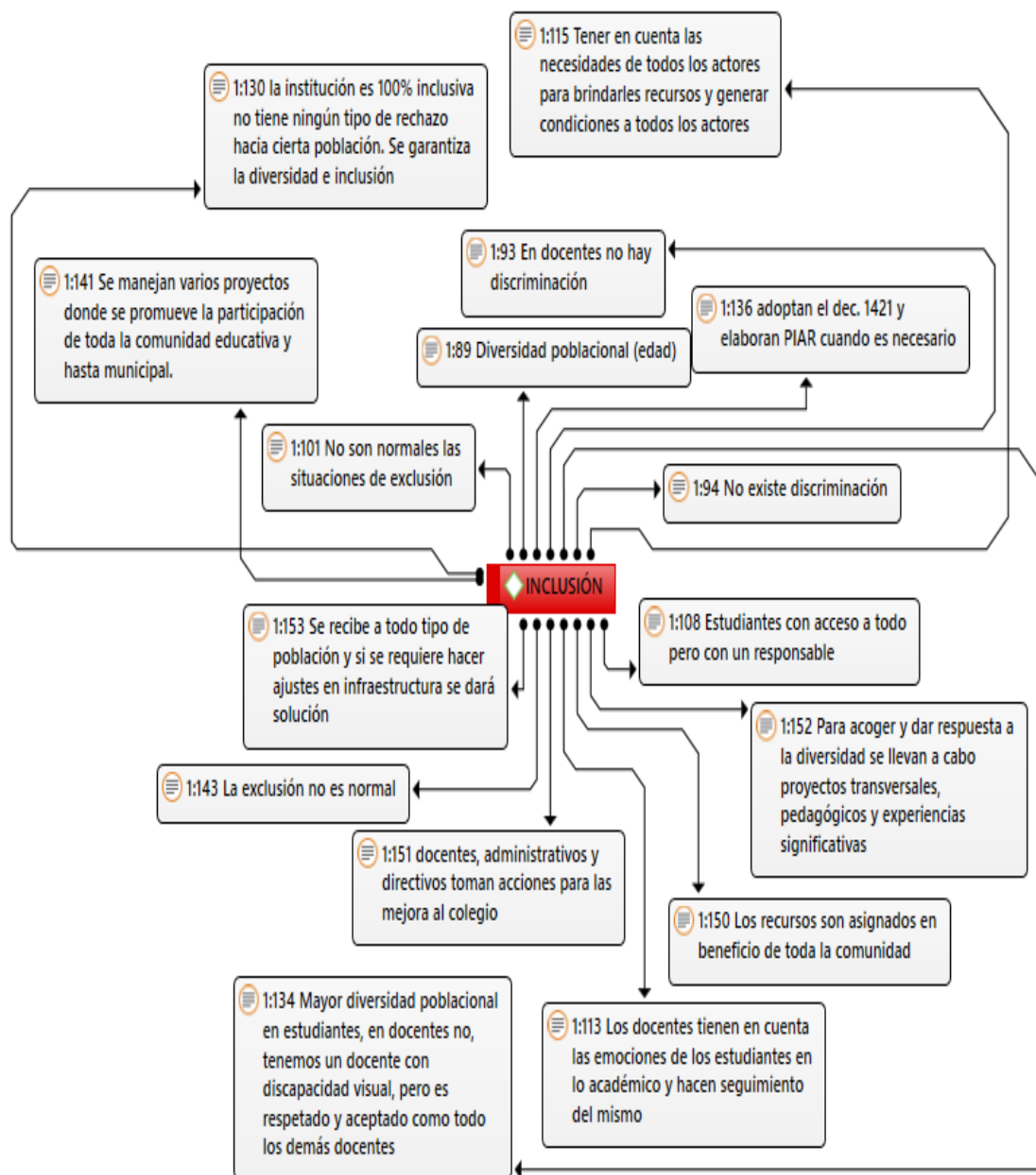
Figura 5

Dimensión: Seguridad y entorno escolar en directivos

En la Figura 5, la dimensión de entorno escolar según los directivos es apropiada, las características de las personas son en su mayoría amables y amigables, no se presentan muchos casos de violencia, los lugares son tranquilos y se presta para que personas de otros lugares vayan a trabajar. La inseguridad es notoria en la ruralidad, por sus vías y por las zonas en que se ubican los hogares y escuelas, pues son zonas de alto riesgo, además las edificaciones son antiguas y no se hicieron bajo rigores técnicos.

Figura 6

Dimensión: Inclusión en directivos



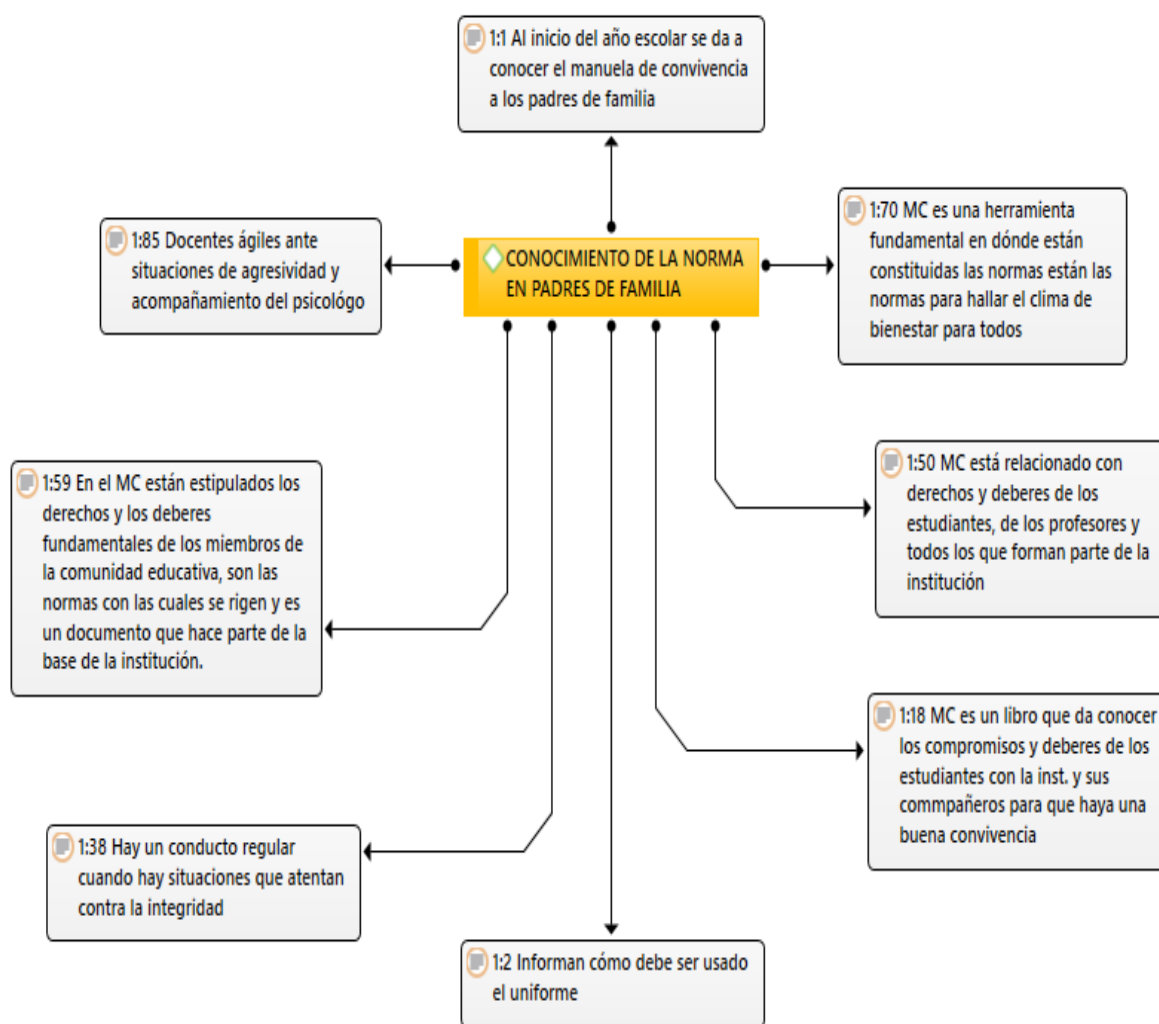
En la Figura 6, se evidencia que en la dimensión de inclusión medida en los directivos, la institución cuenta con un entorno inclusivo. Se reciben a todos los estudiantes sin importar su

población. No es normal evidenciar situaciones de exclusión en el ambiente escolar, pues se tiene una diversidad poblacional, generada por la edad de los estudiantes, sin embargo, la comunidad educativa acoge a todos sus estudiantes. Los docentes no tienen acciones discriminatorias, se esfuerzan por incluir a todos los estudiantes a través de la elaboración del PIAR. Además la institución cuenta con un docente con discapacidad visual, lo cual genera un mayor ambiente inclusivo dentro del grupo docente y en los estudiantes en general. Todo este entorno de inclusión es posible gracias a la ejecución de proyectos pedagógicos transversales y de las experiencias significativas, pues esto permite desde un ambiente académico incluir a toda la comunidad educativa.

A continuación se analizará la información obtenida en los padres de familia que participaron en la investigación.

Figura 7

Dimensión: Conocimiento de la norma en padres de familia

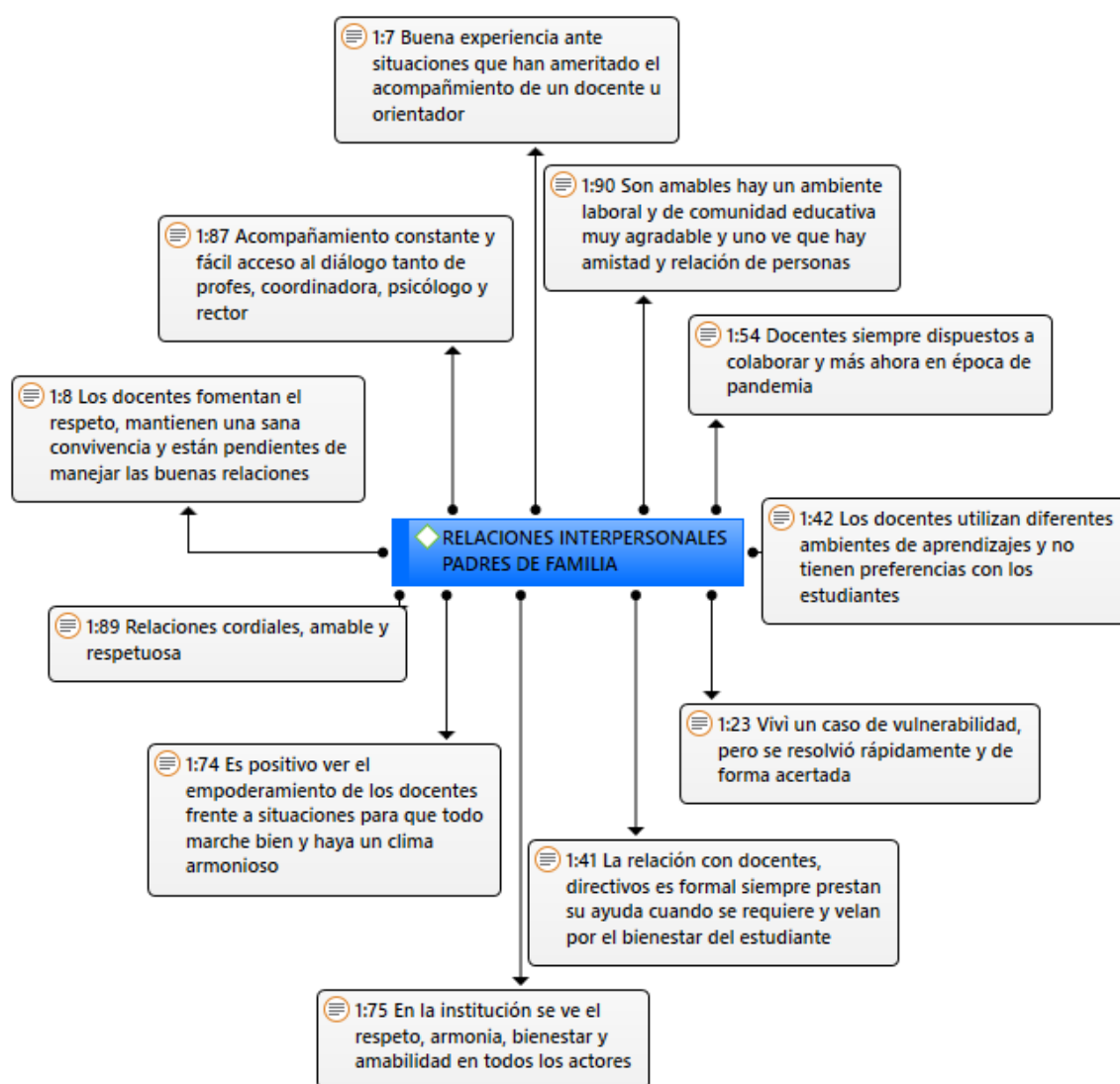


En la dimensión conocimiento de la norma en padres de familia, como se muestra en la Figura 7, se evidencia que la institución da relevancia a la divulgación del manual de convivencia a través de reuniones informativas y el trabajo en el aula de cada docente. El manual de

convivencia contiene los deberes y derechos de todos los actores que hacen parte de la institución. Los docentes tienen un gran compromiso al ser promotores del cumplimiento de las normas. Gracias a esto la institución cuenta con conductos regulares y debidos procesos para atender diversas situaciones de convivencia.

Figura 8

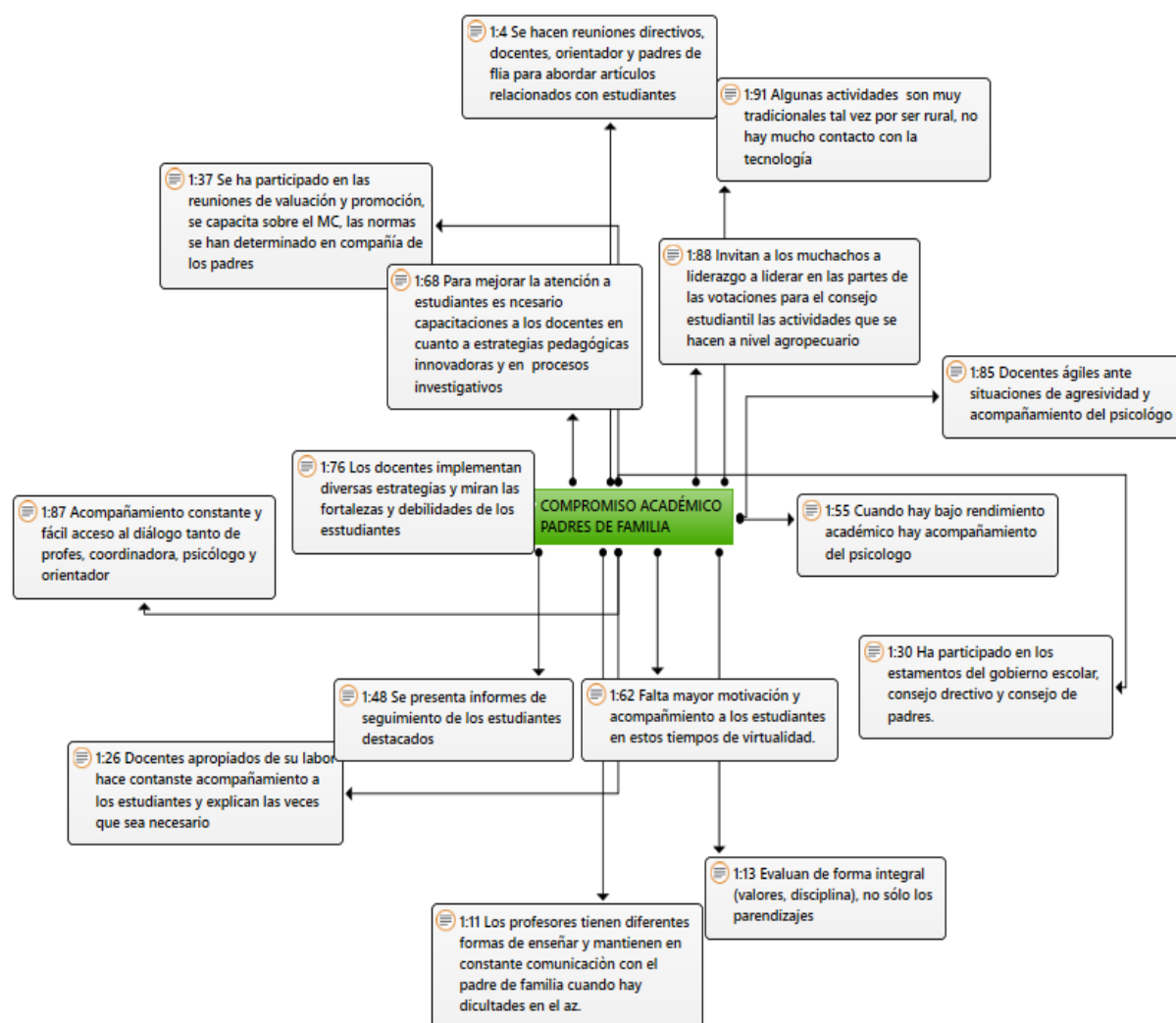
Dimensión: Relaciones interpersonales en padres de familia



En la Figura 8, los padres de familia en la dimensión relaciones interpersonales, expresan que la comunidad educativa tiene un ambiente de amabilidad, armonía y respeto entre sus diferentes actores. Hay disposición a la colaboración y a la resolución positiva de los conflictos que se generen. El ideal de todos los actores es que se mantenga un ambiente de armonía y se hace lo necesario para lograrlo.

Figura 9

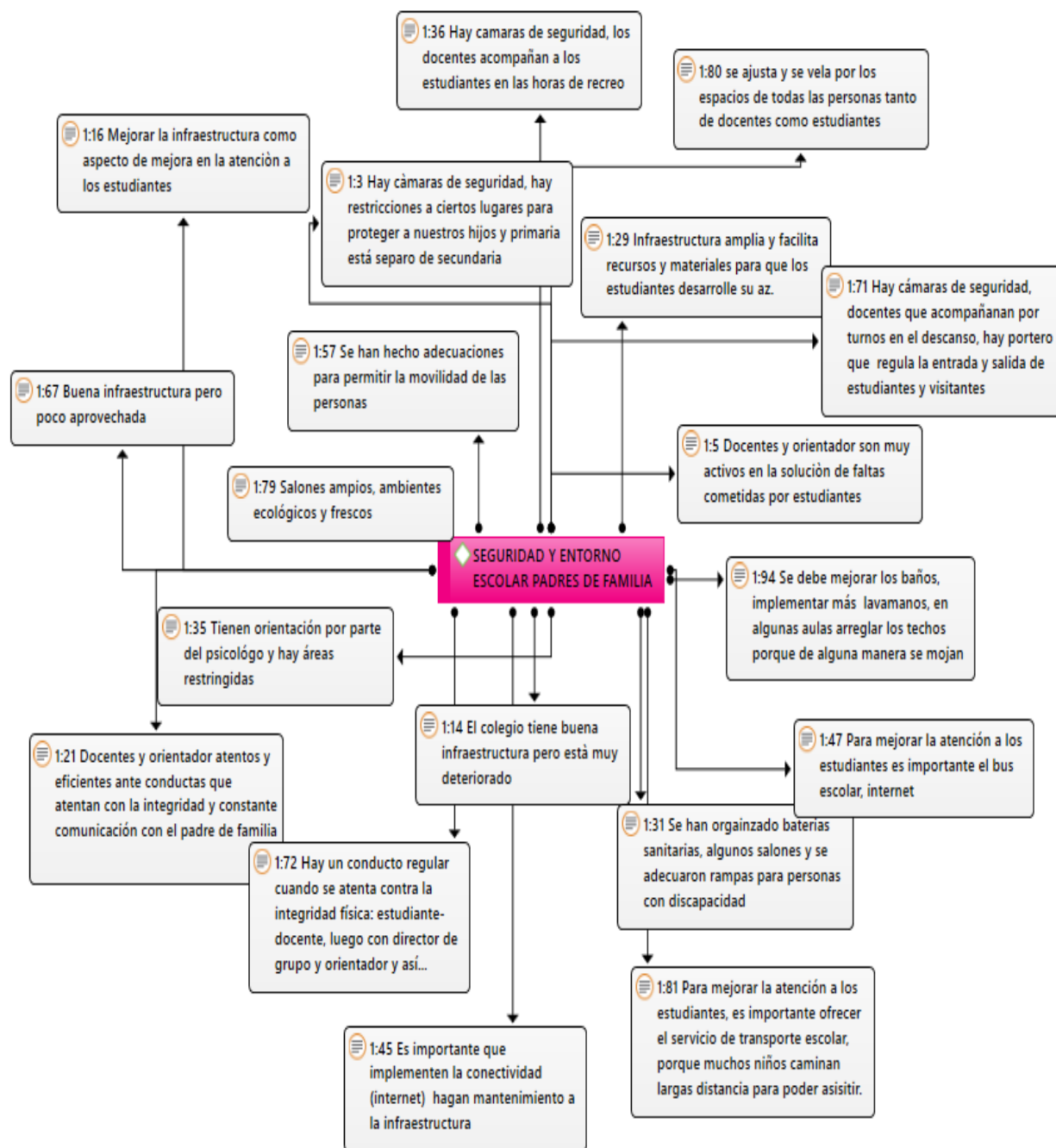
Dimensión: Compromiso académico en padres de familia



En la Figura 9, se evidencia que la institución tiene una estructura fuerte para vincular a los padres de familia al proceso académico. Se realizan reuniones informativas periódicas, se hablan con los padres de los niños que manifiestan dificultades y tiene un docente orientador que apoya las situaciones de convivencia de los estudiantes. La planta docente es esmerada en tener una buena relación con los padres de familia y mantenerlos informados del desempeño de estos de manera oportuna. Se hace necesario mejorar en la atención que se da a los estudiantes a través capacitación al personal docente sobre estrategias innovadoras e investigación.

Figura 10

Dimensión: Seguridad y entorno escolar en padres de familia

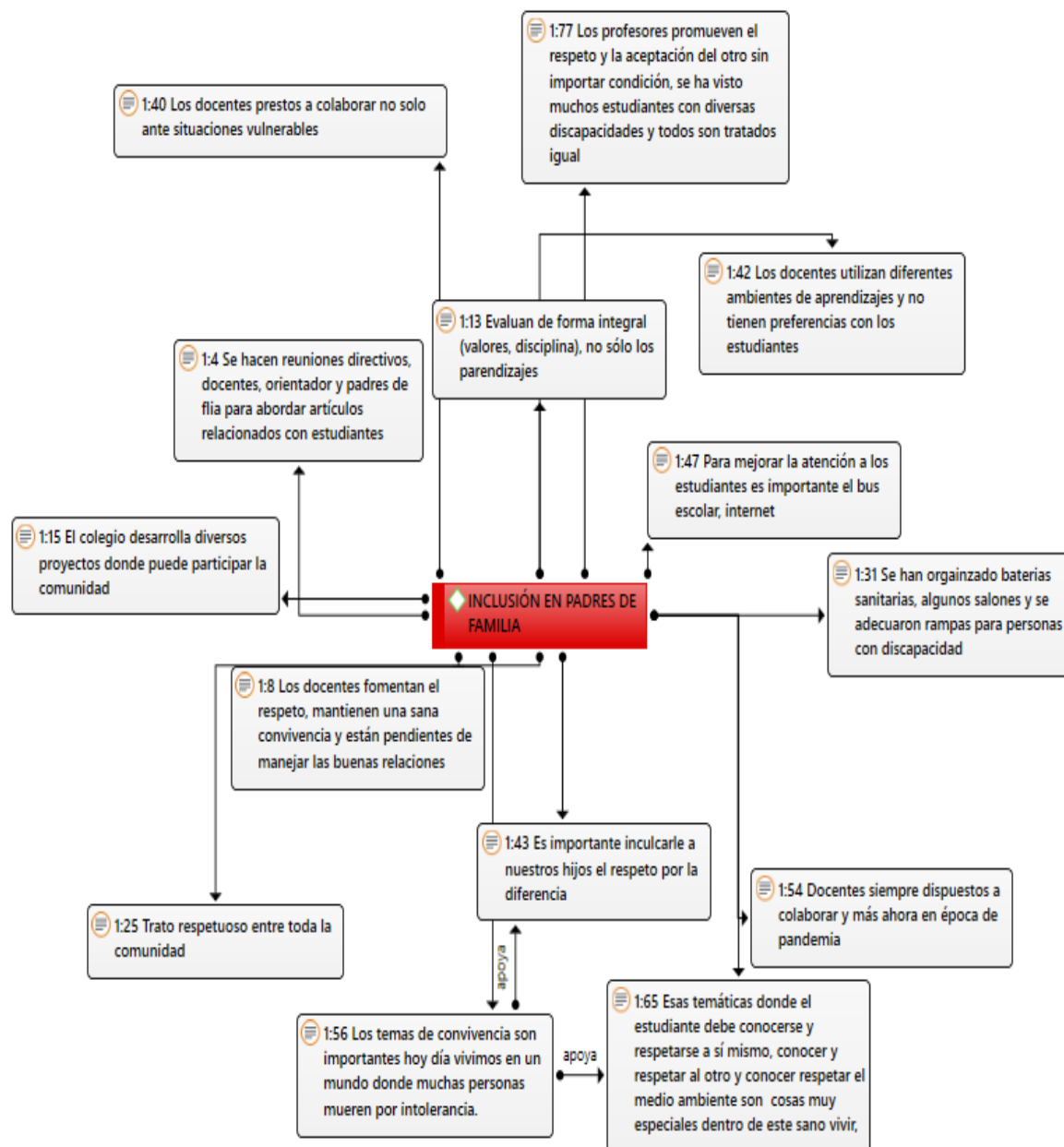


En la dimensión de seguridad y entorno escolar, desde la percepción de los padres de familia, se evidencia en la Figura 10, que la institución educativa cuenta con una infraestructura amplia y

diversos ambientes ecológicos, con algunos ajustes físicos para la movilidad de ciertas poblaciones, cuenta con sistema de cámaras que permite tener un mayor control de todos los espacios por donde permanecen los estudiantes; a pesar de lo anteriormente mencionado, se requiere de un mantenimiento para el mejoramiento de la infraestructura en baños y algunos techos de los salones. Manifiestan que se debe aprovechar esa gran infraestructura con la que se cuenta, recomiendan que para mejorar la atención a los estudiantes es necesario el bus escolar para aquellos estudiantes que deben desplazarse caminando para llegar al colegio, además implementar la conectividad. Los padres también expresaron que los maestros y orientador están dispuestos en la solución de faltas cometidas por estudiantes y se cuenta con un portero que permite tener un mayor control tanto en el ingreso como salida del colegio.

Figura 11

Dimensión: Inclusión en padres de familia



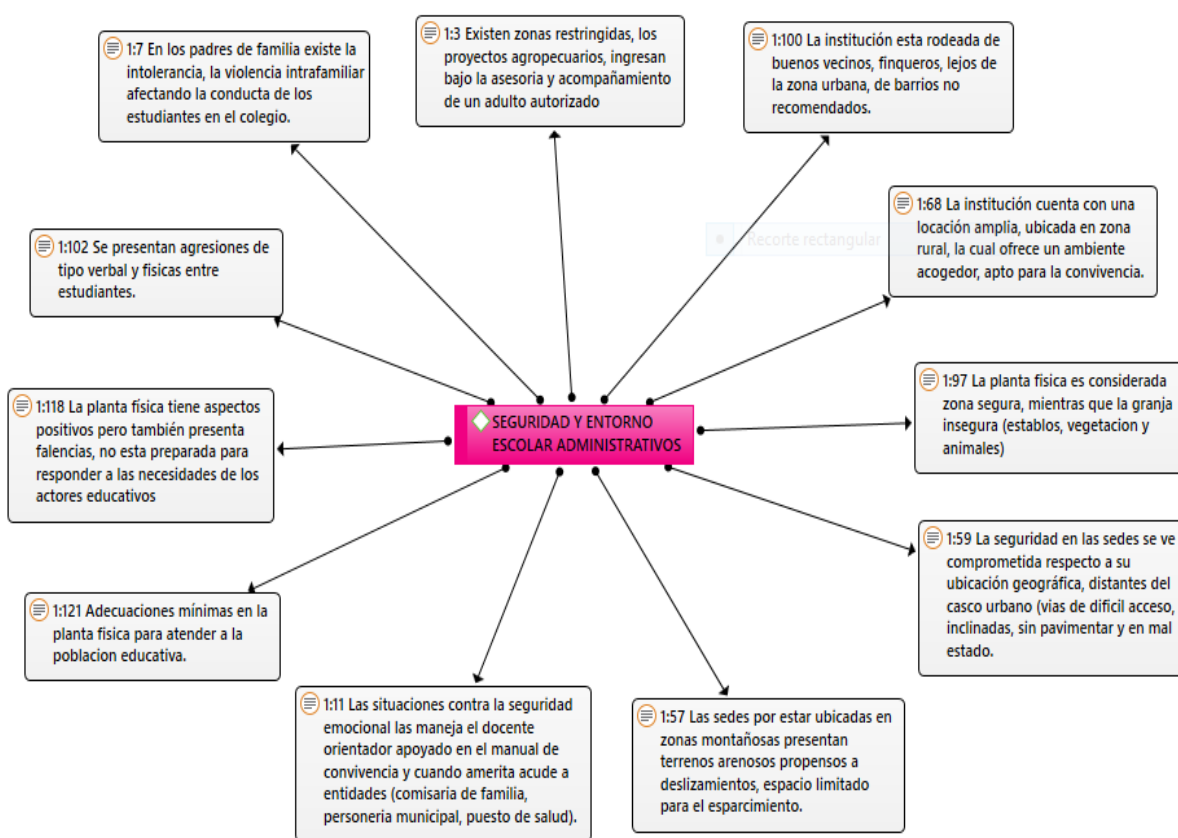
En la Figura 11 se analiza la dimensión inclusión, los padres de familia manifestaron que es importante resaltar en la institución la disposición a la inclusión y los mecanismos que se tienen

para abordar situaciones complejas por medio de sus comités y el talento humano. Los docentes se encargan de promover y brindar un ambiente de inclusión a través del respeto a la diferencia. Estas acciones logran desarrollar una disposición positiva por parte de los padres de familia hacia el fomento del respeto hacía uno mismo, los demás, el medio ambiente y a la diferencia.

A continuación se presentará el análisis de las dimensiones del CE medidas en los administrativos de la institución.

Figura 12

Dimensión: Seguridad y entorno escolar en administrativos



En la Figura 12, se evidencia que los administrativos abordan la dimensión SEE desde la sede central y las sedes anexas, coinciden en que la planta física no presenta ningún riesgo, a pesar que las construcciones son antiguas sin conceptos técnicos de construcción; es de aclarar que aunque no presenta riesgo la planta física y se han hecho algunas adecuaciones no está preparada ni responde a las necesidades de la población diversa. Aunque la sede central cuenta con una locación amplia ubicada en zona rural, ofrece un ambiente acogedor apto para la convivencia; también presenta ciertos riesgos, ya que cuenta con granja agropecuaria, donde la vegetación, los establos, los animales pueden ocasionar accidentes, es por esto que los estudiantes no ingresan sin la autorización y acompañamiento de un adulto que por lo general es el docente, quien se hace responsable de sus estudiantes, esto ha generado ciertas restricciones de acceso las cuales son socializadas a los estudiantes.

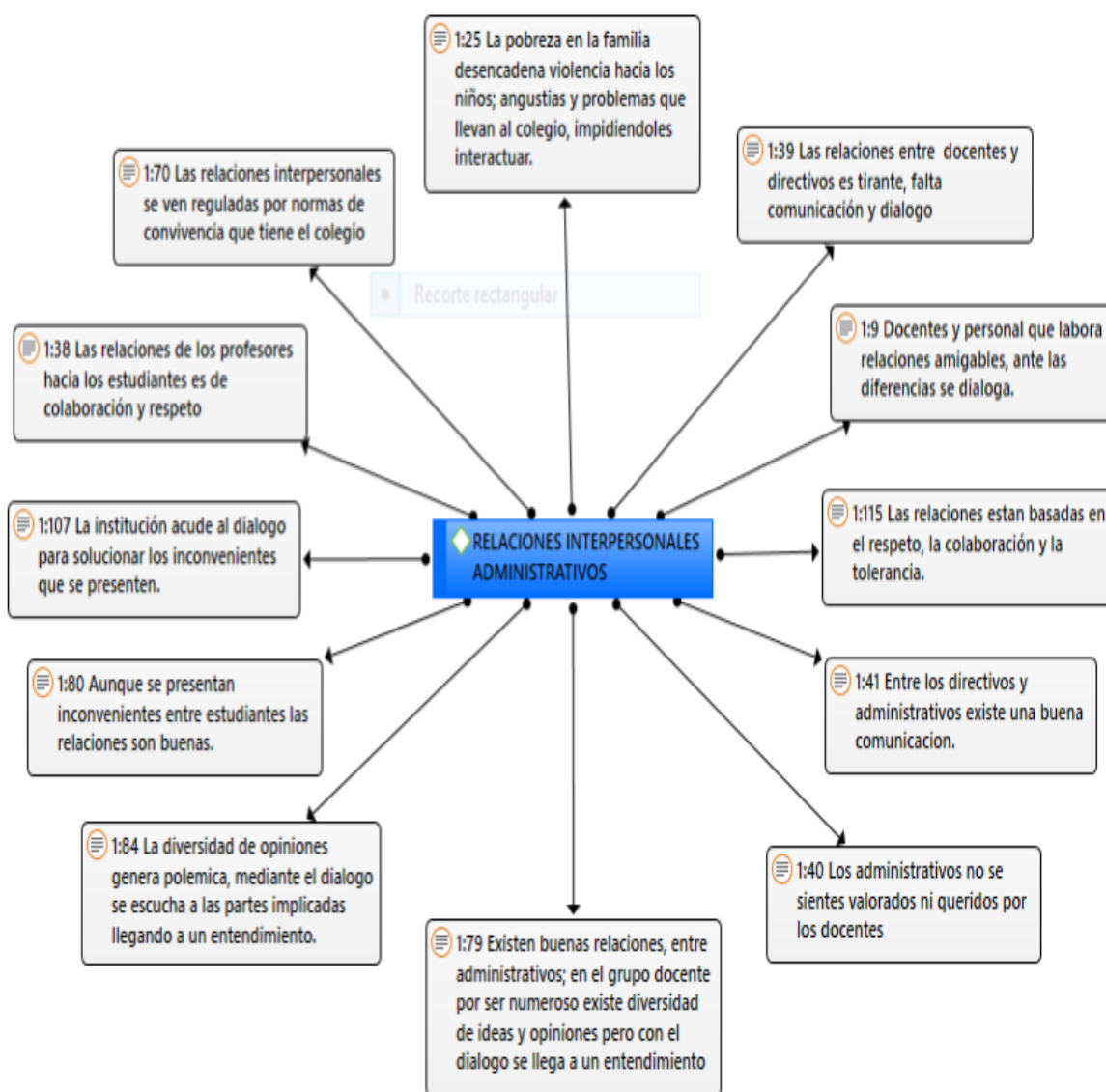
En cuanto a las sedes la seguridad se ve comprometida respecto a su ubicación geográfica, distantes del casco urbano, zonas montañosas rodeadas de fuentes hídricas, vías de difícil acceso, inclinadas, sin pavimentar y en mal estado; en temporada de verano los terrenos son arenosos, y en temporada de lluvia ocasionan deslizamientos, el espacio con que cuentan las escuelas es reducido, limitado viéndose afectado el libre esparcimiento. Es de resaltar que las sedes a sus alrededores cuentan con buenos vecinos, finqueros, lejos de los problemas del casco urbano.

Otro tipo de inseguridad que experimentan estos actores son las agresiones de tipo verbal y físicas en los estudiantes, por diferentes razones. Dichas situaciones las maneja el docente orientador apoyado en el manual de convivencia y cuando amerita acude a otras instancias como comisaría de familia, personería municipal, puesto de salud o policía. Otro detonante que se

suma es la violencia intrafamiliar afectando la conducta de los estudiantes en el colegio y generando este tipo de situaciones.

Figura 13

Dimensión: Relaciones interpersonales en administrativos

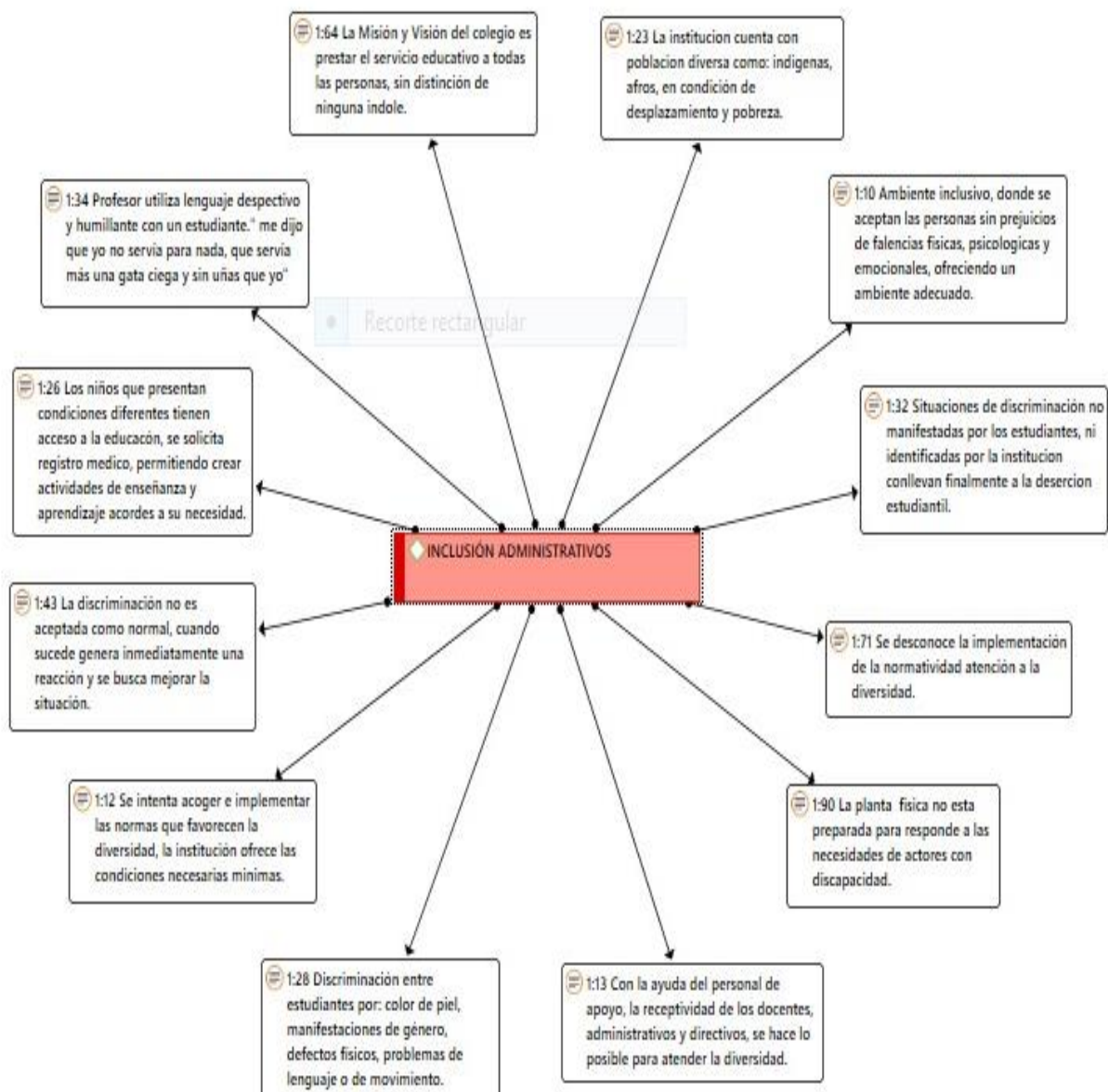


En la Figura 13 la dimensión de relaciones interpersonales medidas en los administrativos, se evidencia que las buenas relaciones interpersonales se pueden ver afectadas por condiciones externas, como la pobreza en la familia la cual desencadena violencia hacia los niños, generando angustias y problemas que son llevadas al colegio. Los administrativos, indican también que la diversidad de opiniones generan polémicas en ciertas ocasiones, se acude al diálogo como mecanismo para escuchar y concertar compromisos que conlleven a solucionar dichas situaciones; proceso que está regulado por las normas de convivencia.

Los administrativos expresan no sentirse queridos ni valorados por los docentes; pero destacan la atención que prestan a los estudiantes en la parte emocional causante de unas malas relaciones entre pares. A pesar de presentarse estas situaciones de inconformismo concluyen que las relaciones están basadas en el respeto, la colaboración y la tolerancia. Es de tener en cuenta el sentir de los administrativos para implementar actividades que permitan acercar y generar lazos de amistad con los docentes y cambie esa percepción.

Figura 14

Dimensión: Inclusión en administrativos



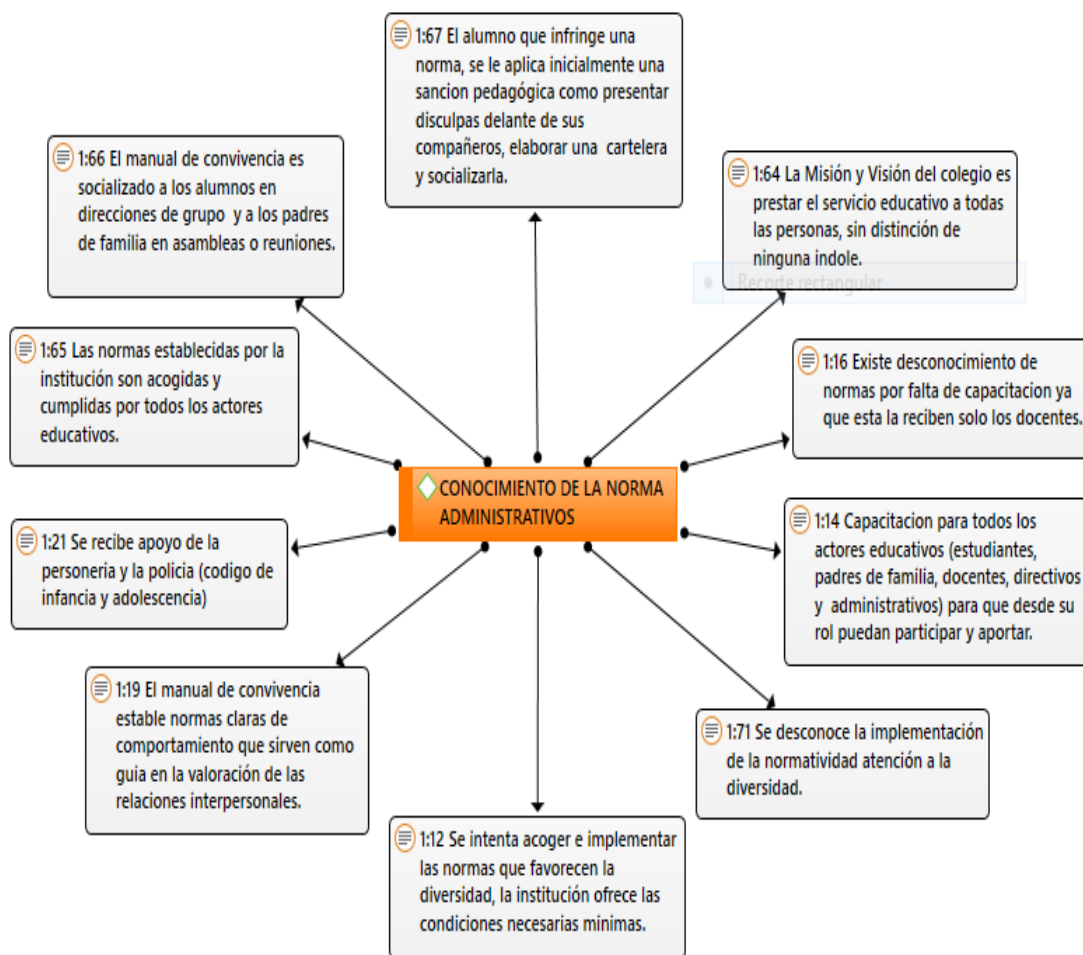
Respecto a la dimensión de inclusión, en la Figura 14 los administrativos expresan que la planta física no está preparada para responder a las necesidades de actores con discapacidad; sumado a esto el desconocimiento de la normatividad y su implementación en la atención a la

diversidad, conllevan a no saber cómo actuar ante situaciones de discriminación que se presentan entre estudiantes por: color de piel, manifestaciones de género, defectos físicos, problemas de lenguaje o de movimiento; se presenta también discriminación docente hacia el personal administrativo porque considera que un administrativo por su cargo, no vale la pena, ni merece disculpas; manifiestan que en una ocasión presenciaron un lenguaje despectivo y poco respetuoso de un docente hacia un estudiante. Los administrativos consideran que la discriminación no es aceptada como normal y que cuando sucede se genera inmediatamente una reacción para solucionar la mejorar la situación.

En cuanto al derecho a la educación que se debe prestar a todas las personas, sin distinción de ninguna índole como lo establece la Misión y Visión de la institución, los niños que presentan condiciones diferentes se les permite el acceso a la educación, se solicita registro médico, esto permite crear actividades de enseñanza y aprendizaje acorde a sus necesidades. La institución hace un gran esfuerzo por entender y acoger las normas de atención a la diversidad, con la ayuda del personal de apoyo, la receptividad del personal docente, administrativo y directivo se hace lo posible por dar una buena atención la diversidad, haciendo que su estadía en el colegio sea amena y agradable. Los administrativos tienen claro que la discriminación genera tristeza, aislamiento, baja autoestima, suicidio y deserción; que situaciones de discriminación no manifestadas por los estudiantes, ni identificadas a tiempo por la institución han llevado finalmente a la deserción estudiantil institucional.

Figura 15

Dimensión: Conocimiento de la norma en administrativos



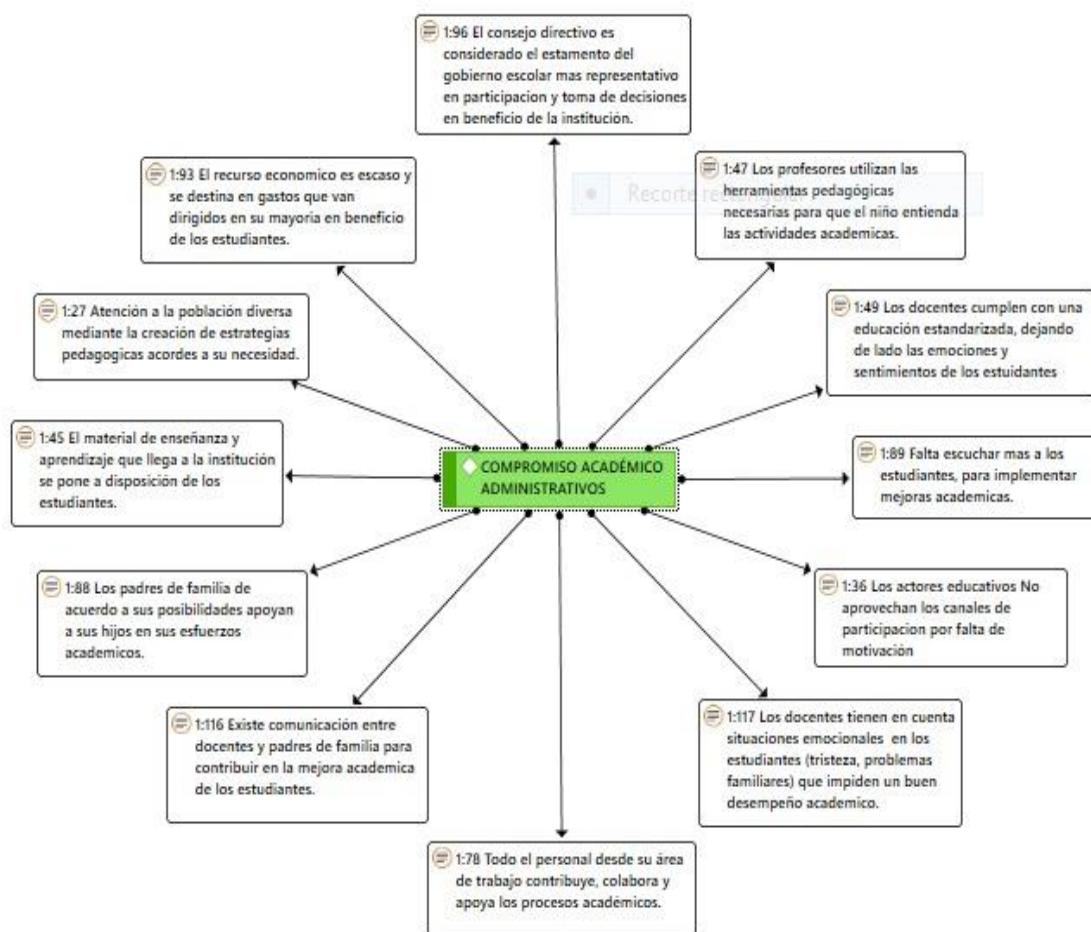
En la Figura 15 se hace el análisis de la dimensión CN en los administrativos, en esta ellos manifiestan, que la misión y visión que tiene la institución es prestar el servicio educativo a todas las personas, sin distinción de ninguna índole. Los administrativos hablan del manual de convivencia, el cual es socializado a los estudiantes en direcciones de grupo y a los padres de familia en asamblea; lo que hace pensar que es el documento rector para abordar las situaciones de convivencia. En caso de infracciones las sanciones más utilizadas en primera instancia en los

estudiantes son de tipo pedagógico, con una enseñanza dirigida a sus compañeros; posteriormente se acude al apoyo de la personería y la policía (código de infancia y adolescencia).

Existe desconocimiento de normas en los administrativos por falta de capacitación ya que esta la reciben solo los docentes, expresan la necesidad de capacitarse para que desde su rol puedan participar y aportar. Sin embargo manifiestan que las normas establecidas por la institución son acogidas y cumplidas por todos los actores educativos.

Figura 16

Dimensión: Compromiso académico en administrativos



En la Figura 16, se analiza la dimensión de CA en los administrativos, allí ellos reflejan que siendo escaso el recurso económico que maneja la institución, los gastos van en su mayoría dirigidos en beneficio de los estudiantes, con el fin de atender a la población diversa los profesores utilizan las herramientas y estrategias pedagógicas necesarias para que el niño acorde a sus necesidades entienda las actividades académicas. Debido al bajo nivel académico que poseen en su gran mayoría los padres de familia, hacen el esfuerzo dentro de sus posibilidades de apoyarlos, sumado a la comunicación que existe entre docentes y padres de familia, contribuye en la mejora académica de los estudiantes. Los docentes consideran en lo académico el estado emocional del estudiante (tristezas, problemas familiares). Los administrativos indican que también hay docentes que no escuchan a sus estudiantes y no les interesa ni tienen en cuenta sus emociones ya que se dedican a cumplir con una educación estandarizada. Finalmente los administrativos establecen que todo el personal desde su área de trabajo contribuye, colabora y apoya los procesos académicos.

6.3 Tendencias que caracterizan el clima escolar

Como respuesta al objetivo 3, determinar las tendencias que caracterizan el Clima Escolar en los actores educativos de la Institución Educativa Núcleo Escolar el Guadual del Municipio de Rivera se hace el siguiente análisis.

En la caracterización del clima escolar en los actores de la Institución Educativa Núcleo Escolar el Guadual del Municipio de Rivera, se puede evidenciar que de las cinco dimensiones

del clima escolar medidas a través de los cuestionarios (docentes, estudiantes y comunidad), la dimensión SEE tiene más baja puntuación M tanto en estratos, sexo, nivel educativo, grado escolar y estado civil, evidenciando que las condiciones físicas de los espacios de la institución no están garantizando ni a los estudiantes, ni docentes de la comunidad un buen clima escolar.

Una de las dimensiones más altas, teniendo en cuenta las variables anteriormente mencionadas, fueron CN donde se expone que la institución establece unas normas y las da a conocer a toda la comunidad para que haya un alto grado de apropiación. En los estudiantes, la dimensión más alta fue CA se afirma que la formación, el proceso enseñanza y planeación por parte de los docentes, son asimilados por los estudiantes en su aprendizaje ya que están siendo apoyados por sus padres y sus maestros. El rol docente es muy relevante dentro del contexto educativo, principalmente dentro del aula, porque desde la teoría del aprendizaje social se entiende que el papel del profesorado más favorable en la resolución de situaciones conflictivas es el rol de mediador, de manera que los alumnos/as puedan adquirir las competencias de resolución de conflicto y autocontrol a través del modelado o directamente mediante la transmisión de estrategias adecuadas (Zapata, 2012). Un desempeño docente eficaz, requiere, a nivel de sistema educativo, de escuela y de aula de buenas decisiones, saberes y prácticas adecuadas, formación permanente y formas de relación positivas (Andrade, 2016). Lo anterior indica que los profesores, son uno de los actores más importantes para el estudiante dentro del aula para cumplir su propósito de enseñanza –aprendizaje y se está reflejando en los estudiantes de la institución medida porque tienen un buen rendimiento y compromiso académico.

En cuanto a los directivos, administrativos y padres de familia que fueron medidos por medio de entrevistas, coinciden con la población medida a través del cuestionario en que la SEE de la institución debe mejorar, ya que a pesar de que se cuenta con un ambiente amplio y rodeado de naturaleza, se debe hacer un mantenimiento a la infraestructura de la institución, se debe brindar servicios como conectividad y transporte escolar para garantizar el desplazamiento y permanencia de los estudiantes en la misma. La institución por pertenecer a la zona rural, cuenta con sedes de largas distancia y de difícil acceso. En cuanto a seguridad, la institución, tiene en su sede principal un sistema de cámaras de seguridad que permiten tener un registro de los espacios con los que cuenta, y por ser rural no es muy común problemas de tipo social (drogas, pandillas) al contrario, los estudiantes y padres de familia son personas humildes, sencillas, respetuosas y colaborativas.

En la dimensión de CN los tres actores (padres de familia, administrativos y directivos) manifiestan que la institución cuenta con un fuerte sistema de normas, tienen un Manual de Convivencia que se socializa a estudiantes y padres de familia, este contiene la normatividad y los procesos pertinentes en cuanto a la convivencia de los actores de la comunidad educativa. Se cuenta con el apoyo de un orientador escolar, que permite hacer seguimiento del mismo junto con el comité de convivencia. Estas normas son divulgadas y socializadas ampliamente por directivos y docentes de manera pedagógica y a través de proyectos.

7. Discusión

Destacamos la importancia de centrar nuestro estudio en el contexto educativo y entender a la educación como un elemento esencial para el desarrollo de la persona, como un derecho y como base de la realización humana desde su más alta dignidad, bajo principios de aprender a conocer, a hacer, a vivir y a ser (UNESCO, 2015).

Luego de analizar cada uno de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, a continuación, se procede a discutir los mismos a partir de puntos teóricos de diversos autores. Para tal efecto, se utilizaron tres cuestionarios y dos entrevistas, que corresponden al banco de instrumentos para la evaluación del clima escolar en la I.E Núcleo Escolar el Guadual.

A partir de los hallazgos encontrados en la caracterización del clima escolar en los actores de la Institución, se pudo describir el CE (objeto de estudio) y evidenciar que la dimensión de SEE es la de menor puntuación media en todos los actores participantes de la investigación. De acuerdo al análisis y resultados del mismo, es necesario fortalecer la dimensión de Seguridad y Entorno Escolar, porque según Devine y Cohen (2007) citados por Thapa (2013), la seguridad en la escuela promueve poderosamente el aprendizaje y el desarrollo saludable de los estudiantes; en cuanto al entorno escolar, se ha demostrado que la calidad y el mantenimiento de las instalaciones escolares, las aulas, las construcciones y los terrenos son indicadores importantes de este ámbito. El ruido ambiental, las temperaturas de las escuelas y la disposición de las aulas también han servido como indicadores del dominio del ambiente físico del clima escolar (Zulling & Kooperman, 2010). Los resultados obtenidos de esta dimensión, evidencia que la institución no

presenta una planta física segura y sólida que brinde confianza y seguridad a los actores educativos que pertenecen a ella.

Thapa et al. (2013), después de analizar varios estudios, concluyen que gran cantidad de investigaciones declaran que los estudiantes que no se sienten física y emocionalmente seguros en la escuela, a causa de variables contextuales e interpersonales, reducen su rendimiento académico. A diferencia de lo anterior, pese a que la dimensión SEE fue la más baja en la presente investigación, la dimensión más alta en los estudiantes fue la de CA.

Según Konold (2016) un CE positivo es cuando los estudiantes se sienten apoyados por sus profesores y adultos, perciben que las reglas son estrictas pero justas, es así como la dimensión CN tuvo una misma relación tanto en docentes, estudiantes y comunidad externa y tiene similitud con la de los administrativos, directivos y padres de familia, por esto se confirma que los estudiantes de la I.E Núcleo Escolar el Guadual al sentirse en un ambiente seguro con normas claras y buenas relaciones, se tiene un mayor logro académico y eso se evidencia en los resultados. La dimensión CA fue la que mayor puntuación tuvo los estudiantes.

Se considera que los resultados no guardan relación con la investigación que sostiene Ramsey (2016) donde sugieren que la mayor parte de la variación en las percepciones del clima escolar se explica a nivel individual y no a nivel grupal o escolar. Se contradice lo de Ramsey ya que en la presente investigación se abordaron varios actores a nivel individual originando una percepción grupal que nutre y dan explicación desde cada dimensión al clima escolar que se vive

en la Institución Educativa, desde luego con puntuaciones significativas en ciertas dimensiones a diferencia de otras. Tal es el caso de la dimensión Conocimiento de las normas.

Por otro lado, otra dimensión que influye en el CE son las RI, que según Thapa (2013) es uno de los aspectos más importantes de las relaciones en las escuelas es cómo se sienten las personas conectadas entre sí. Desde un punto de vista psicológico, las relaciones se refieren no sólo a las relaciones con los demás, sino a las relaciones con nosotros mismos -cómo nos sentimos y cómo nos cuidamos.

Tomando como base lo anterior, a través de los resultados obtenidos se determinó que la mayoría de la comunidad educativa maneja adecuadamente los canales de comunicación. Asimismo, se mantiene una constante comunicación favorable entre docentes, estudiantes, padres de familia y directivos; sin embargo, hacia los administrativos no existe una buena comunicación o una comunicación fluida, aspecto que es necesario prestar atención porque forman parte de la institución.

Según Zapata (2012) los hombres son capaces de identificar un CE más desfavorable que las mujeres y esto se evidencia en la presente investigación solo en los estudiantes hombres ya que tuvieron una menor puntuación del CE que las mujeres, pero en los profesores (hombres) hay una mayor percepción que las mujeres. En la comunidad externa hay igualdad entre hombres y mujeres. En cuanto al CA o rendimiento académico, las niñas obtuvieron una mayor puntuación que los hombres.

En la dimensión de CN se pudo identificar que en la institución hay normas, un conducto regular o protocolo para resolver situaciones de conflicto oportunamente. Se determinó que los maestros saben cómo resolver los conflictos y lo hacen con la presencia del padre de familia. Estas acciones permiten una mayor seguridad [socialmente, emocionalmente, intelectualmente y físicamente] y a la vez es una necesidad humana fundamental, como lo afirmaba Maslow (1943). Astor et al. (2009) consideran que las escuelas sin normas, estructuras, organización de la misma y relaciones de apoyo, los estudiantes son más propensos a experimentar violencia, victimización por parte de sus compañeros y acciones disciplinarias punitivas, a menudo acompañadas de altos niveles de ausentismo y reducción del rendimiento académico.

Los resultados indican que la mayor parte de todos los encuestados informaron de percepciones generalmente positivas del clima escolar en la IE Núcleo Escolar el Guadual. Por el contrario, manifiestan la necesidad de mejora a la infraestructura de la institución y de ofrecer servicios de conectividad y transporte escolar para una mejor atención a los estudiantes.

Por lo antes descrito y tomando como base los resultados obtenidos en la presente investigación, es necesario prestar atención al clima escolar que existe en el centro educativo, ya que como lo establece Thapa et al. (2013), es el reflejo de las experiencias y la vida académica, escolar, social, emocional, cívica y ética de los alumnos, el personal de la escuela y de los padres de familia.

8. Conclusiones

En el presente apartado se exponen las principales conclusiones obtenidas en esta investigación en relación a los objetivos formulados.

A partir de la revisión de diversos instrumentos de evaluación y antecedentes del CE en autores como (Cohen, 2009; Ramsey, 2016; Thapa, 2013; Wang, 2015; Zullig et al, 2010), se elaboraron tres cuestionarios dirigidos a estudiantes, profesores y comunidad externa, validados por expertos. Esta encuesta permitió dar cumplimiento al primer objetivo de caracterizar socio demográficamente a los actores de la I.E en los cuales se identificó que la comunidad educativa de la institución Núcleo Escolar el Guadual del municipio de Rivera (Huila), cuya localidad es rural están en estrato socioeconómico 1 y 2, la mayor parte de la población participante son mujeres y el nivel educativo difiere del rol del actor, es así como la mayor parte de los padres de familia estudiaron hasta el bachillerato, la mayor parte de los docentes y directivos tienen postgrados y los administrativos el título de tecnólogo o pregrado. Los estudiantes que participaron están entre los grados 1° a 6°.

Se articularon variables sociodemográficas con las dimensiones del CE para determinar las tendencias que caracterizan el Clima Escolar en los diversos actores de la Institución Educativa Núcleo Escolar el Guadual del Municipio de Rivera, lo que permitió tener una visión del CE desde los diversos roles, y se evidencia que no hay mucha diferencia en sus percepciones. Es así como todos los actores medidos desde cuestionarios y entrevistas coincidieron que la dimensión más baja del CE es la de SEE. Esa relación o similitud es reflejada en otras dimensiones como la de CN que fue la más alta tanto en docentes como en la comunidad externa, pero igual promedio al

de estudiante, aclarando que en los estudiantes la dimensión con mayor percepción fue la de CA. En directivos, padres de familia y administrativos la dimensión CN coincide en que la institución a través del manual de convivencia hace y cumple los conductos regulares que allí se establecen de acuerdo a las faltas.

De acuerdo a los resultados obtenidos se pudo comparar la valoración del clima escolar entre profesores, estudiantes y comunidad externa y demás actores participantes, logrando determinar que el clima escolar es adecuado y positivo en la mayor parte de los actores. Dentro del desarrollo de las entrevistas y análisis de los cuestionarios se identifica que es necesario capacitar y acompañar pedagógicamente a la institución por personas especialistas en la normatividad de atención a la diversidad para que se aborde de manera más organizada y evidenciada.

De igual forma, hay que reconocer que la institución, fomenta la cultura inclusiva porque acoge, genera y estimula la participación de toda la comunidad, propone actividades y ajusta espacios para atender desde la diversidad.

Lo anterior quiere decir que esos aspectos sociales, económicos y geográficos que presenta la zona rural y se menciona en el planteamiento del problema de la presente investigación [pobreza, familias a temprana edad, desempleo...] no afecta el clima escolar en su totalidad. Se reconoce que es necesario invertir y mejorar la planta física, pero las relaciones entre estudiantes, docente-estudiante, docente-docente y en fin en toda la comunidad educativa son buenas y prima el respeto, en algunas ocasiones con situaciones difíciles, pero con una rápida solución y vistas desde la normalidad; las normas son difundidas, son claras y respetadas por todos; hay compromiso en los

estudiantes frente a su proceso de aprendizaje, en los maestros cuando enseñan y en los padres cuando acompañan el proceso de formación.

El clima escolar de la Institución Núcleo Escolar el Guadual compensa el contexto social en el que se desarrollan los estudiantes y la comunidad en general hace una mediación entre los antecedentes sociales y familiares de los estudiantes y el logro académico. Es así como Berkowitzs (2017) considera al aula y escuela como contextos importantes para predecir el rendimiento académico, incluso después de controlar el contexto en el que se desarrollan los estudiantes.

9. Recomendaciones

En el 2020 la emergencia sanitaria mundial de la Covid-19 generó cambios en todos los ámbitos sociales, uno de ellos la educación, afectando que la presente investigación no pudiera desarrollarse de forma directa sino a través de recursos tecnológicos y fotocopias de los cuestionarios. Al cambiar los escenarios y medios para recolectar la información se presentaron inconvenientes porque la población objeto de la investigación está ubicada en zona rural y carecen del servicio de conectividad, lo que dificultó y tardó la recolección de la información, por lo que se buscaron estrategias tales como apoyo de líderes de veredas de Rivera para hacer llegar y volver a recibir los cuestionarios de forma física a los estudiantes que no tenían medios de comunicación.

Todo esto permite recomendar que es importante aplicar los instrumentos de investigación (cuestionarios) directamente a los sujetos participantes, ya que de manera virtual o en anexos no se puede evidenciar si las respuestas proceden del investigado (estudiantes). También se recomienda que se aborde la totalidad de la población estudiantil, es decir, en todos los niveles educativos: primaria, secundaria y media y si es posible continuar procesos de evaluación de clima escolar en las cuatro (4) Instituciones Educativas existentes del municipio de Rivera (Huila).

Por otro lado, durante la investigación y a partir de los resultados la institución puede evidenciar que es necesario hacer mejoras a la infraestructura para ofrecer un excelente servicio y fortalecer el bienestar de la comunidad educativa.

En este sentido, este proceso de caracterización y diagnóstico permite conocer las percepciones de los diferentes actores de la institución, por ende, es importante que este tipo de

investigación se realice anualmente para reconocer el contexto de los actores e involucrar en el plan de mejoramiento las acciones pertinentes para fortalecer ambientes de calidad y bienestar donde prime el clima escolar positivo.

Referencias

- Andrade, L. (2015). *Desarrollo de un modelo de evaluación del clima escolar y competencias docentes. Estudio sobre factores asociados a la calidad educativa en escuelas ecuatorianas*. Universidad de Santiago de Compostela.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128922>
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Arón, A., Milicic, N. & Armijo, I. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris.
- Ashby, J. & Meyers, J. (2014). A Brief Measure of Adolescent Perceptions of School Climate. *School Psychology Quarterly*, 349-359. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000075>
- Astor, R., Benbenishty, R., & Estrada, J. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 423-461. <https://doi:10.3102/0002831208329598>
- Berkowitz, R., Astor, R., Pineda, D., Tunac, K., Weiss, E. & Benbenishty, R. (2017): Parental Involvement and Perceptions of School Climate in California. *Urban Education*.
<https://doi:10.1177/0042085916685764>.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. & Benbenishty, R. (2016). Research synthesis of the links between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87, 425–469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>

- Berkowitz, R., Astor, R., Pineda, D., Tunac, K., Weiss, E. & Benbenishty, R. (2017). Parental Involvement and Perceptions of School Climate in California. *Urban Education*.
<https://doi.org/10.1177/0042085916685764>
- Bosworth, K., Ford, L., & Hernandaz, D. (2011). School climate factors contributing to student and faculty perceptions of safety in select Arizona schools. *Journal of school health*, 81(4), 194-201.
- Bradshaw, C., Waasdorp, T., Debnam, K., & Johnson, S. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84, 593–604. <https://doi.org/10.1111/josh.12186>
- Brunner, J. (2000, del 23 al 25 de agosto). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. [Seminario] *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile
- Cancino, M., & 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.
- Casanova, M. (2018). Educação inclusiva: Por quê e para quê? *Revista Portuguesa de Educação*. vol.31. pp.42-54. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0871-91872018000200005&lng=pt&nrm=iso
- Colbert, V. (1999). Título: Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 107-135.
- Congreso de la República. (2016). Ley 1804 de 2016. Política de Estado para el desarrollo integral de la Primera Infancia. Recuperado el 19 de marzo de 2018, de

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (8 de Febrero de 1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación . Bogotá. Obtenido de

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles85906_archivo_pdf.pdf

Corte Constitucional. (2015). Constitución Política de Colombia 1991. En C. Constitucional, Constitución Política de Colombia 1991 (pág. 125). Bogotá D.C: Imprenta Nacional.

<https://doi.org/2344-8997>

Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última década.2001, vol.9, n.15, pp.11-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>.

Carranza, María. (2018). *El clima escolar en una escuela oficial rural mixta de Río Hondo, Zacapa*. Universidad Rafael Landívar. Zacapa.

<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/09/Carranza-Maria.pdf>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research methods in education. London: Routledge.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193.

<https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=15220>

Creswell, W., & Clark, P. (2018). Designing and conducting mixed methods research. (Third Edition). Editorial Assistant: Chelsea Neve

Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher–child conflict and aggressive behavior in

- kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599.
- Echeita, S., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 26-46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11744>
- Fulton, K., Yoon, I., & Lee, C. (2005). Induction into learning communities. *National Commission on Teaching and America's Future*.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Haynes, N., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of educational and psychological consultation*, 8(3), 321-329.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. En Metodología de la investigación (6 ed.). Mexico: Mc Graw Hill Education. Obtenido de <http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/000001251x/1058642/CAPITULO04.pdf>
- Hoge, D., Smit, E., & Hanson, S. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117–127.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.117>
- Jain, S., Cohen, A., Paglisotti, T., Subramanyam, M., Chopel, A., & Miller, E. (2018). School climate and physical adolescent relationship abuse: Differences by sex, socioeconomic status, and bullying. *Journal of adolescence*, 66, 71-82.
- Kalmanovitz, S., & López, L. (2006). *La agricultura colombiana en el siglo XX*. Fondo.

- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of abnormal child psychology*, 18(2), 165-177.
- Karatzias, A., Power, K., Flemming, J., Lennan, F. & Swanson, V. (2002) The Role of Demographics, Personality Variables and School Stress on Predicting School Satisfaction/Dissatisfaction: Review of the literature and research findings, *Educational Psychology*, 22:1, 33-50. <https://doi: 10.1080/01443410120101233>
- Konold, T., Cornell, D., Shukla, K., & Huang, F. (2016). Racial/ethnic differences in perceptions of school climate and its association with student engagement and peer aggression. *Journal of youth and adolescence*, 46(6), 1289-1303.
- Konold, T., Corneld. D., Jia, Y., Malone, J. (2018). School Climate, Student Engagement, and Academic Achievement: A Latent Variable, Multilevel Multi-Informant Examination. *Journal of Research in Education*. <https://doi: 10.1177/2332858418815661>
- Kwong, D., & Davis, J. (2015). School Climate for Academic Success: A Multilevel Analysis of School Climate and Student Outcomes. *Journal of Research in Education*, 25(2), 68-81.
- Ley 1090 de 2006. (2006, 6 de septiembre). Congreso de la República. Diario oficial No 46.383. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html
- Ley 1804 de 2016. (2016, 2 de agosto). Congreso de la República. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf>
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396. <https://doi:10.1037/h0054346>

- Ministerio de Educación Nacional (2001). <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87159.html#:~:text=Se%20propone%20mejorar%20el%20acceso,al%20desarrollo%20productivo%20y%20social>.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Ley 1620 de Convivencia Escolar. <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017. Bogotá: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Meristo, M. & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- National Institutes of Health. (1979). *Informe Belmont Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación*. http://www.conbioeticamexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/normatividad/normatinternacional/10._INTL_Inform_e_Belmont.pdf
- Noonan, J. (2004). School climate and the safe school: Seven contributing factors. *Educational Horizons*, 83(1), 61-65.
- Padilla, G. y Rodriguez, C. (2019). Clima de convivencia escolar en Chile: un análisis desde el nuevo marco de medición de calidad educativa. *Revista Educación*. 43.(2)
- Petrucci, G., Borsa, J., Damásio, B., & Koller, S. (2016). Adaptation and preliminary validation evidences of the School Climate Questionnaire–Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0037-5>

- Ramelow, D., Currie, D., & Felder-Puig, R. (2015). The assessment of school climate: Review and appraisal of published studentreport measures. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 731–743. <https://doi.org/10.1177/0734282915584852>
- Ramírez, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de educación*, (51).
- Ramsey, C., Spira, A., Parisi, J. & Rebok, G. (2016). School climate: Perceptual differences between students, parents, and school staff. *School effectiveness and school improvement*, 27(4), 629-641.
- Randolph, J., Kangas, M. & Ruokamo, H. (2009). The preliminary development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child Indicators Research*, 2(1), 79-93.
- Rimm-Kaufman, S., & Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied developmental psychology*, 21(5), 491-511.
- Sampieri, H., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta edición. Editorial McGRAW-HILL.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581. <https://doi:10.1037//0022-0663.85.4.571>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
<https://doi:10.3102/0034654313483907>

- Tran, T., Ngo, T., & Nguyen, H. (2019, August). School Climate: A Quantitative Study of Middle School Students in Vietnam. In *2nd International Conference on Intervention and Applied Psychology (ICIAP 2018)*. Atlantis Press.
- (UNESCO, 1994): Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (págs. 1-49). Salamanca (España).
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2005): Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- UNESCO. (19 de 05 de 2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo Sostenible 4. *Foro Mundial sobre la Educación* (págs. 1-83). Incheon: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNICEF (2006): CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Wang, M., Willett, J., & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*(4), 465-480.
- Wang, M., & Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315-352.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Walker, S. & Graham, L. (2019): At risk students and teacher-student relationships: student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>

- White, N., La Salle, T., Ashby, J. S., & Meyers, J. (2014). A brief measure of adolescent perceptions of school climate. *School psychology quarterly*, 29(3), 349.
- Zapata, Viviana. (2012) Prácticas evaluativas docentes y su influencia en el clima social escolar: un estudio de caso en una escuela municipal rural de la comuna de Temuco. *Universidad de la frontera facultad de educación y humanidades*. Chile.
- Zullig, K., Koopman, T., Patton, J. & Ubbes, V. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of psychoeducational assessment*, 28(2), 139-152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

Anexos

Cuestionario de Clima Escolar (estudiantes)

Consentimiento informado:

Autorizo a los investigadores (Nombre maestrante 1), (Nombre maestrante 2) y (nombre asesor), maestrante y asesor de tesis, adscritos al programa de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, a usar la información reportada por mí hijo (a). Manifiesto que conozco los fines de la investigación y soy consciente que mi hijo (a) no corre ningún riesgo al responder el cuestionario. Certifico que acepto de forma voluntaria la participación de mi hijo (a) en la investigación (“incluir nombre de la tesis”). Por favor dirija sus inquietudes a (nombre de un maestrante) al correo (incluir un correo electrónico) o al móvil (incluir número de contacto).

Nombre: _____ Firma: _____

Datos sociodemográficos:

Sexo: Hombre: __ Mujer: __ Edad: ____ (años cumplidos)

Colegio: _____ Grado: _____

Estrato: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__

Cuestionario de Clima Escolar (estudiantes)	126	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Moderado acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Cuestionario de Clima Escolar (profesores)	133					
Cuestionario de Clima Escolar Comunidad externa	139					
Protocolo de Entrevista a Padres de Familia.....	142					
Protocolo de Entrevista	144					
DIMENSIÓN RELACIONES INTERPERSONALES						
1.Mis profesores saben mi nombre.		1	2	3	4	5
2.Mis profesores me escuchan cuando tengo algo que decir.		1	2	3	4	5
3.Mis profesores en este colegio cuidan a los estudiantes.		1	2	3	4	5
4.Mis profesores se enojan y bajan la nota en las clases.		1	2	3	4	5
5.Mis profesores se enojan en clase y dicen que los estudiantes no saben.		1	2	3	4	5
6.Mis profesores confían en mí.		1	2	3	4	5
7. Podemos expresar fácilmente nuestras opiniones en el salón de clases.		1	2	3	4	5
8. Mis profesores me maltratan (levantan la voz, empujan, pegan).		1	2	3	4	5
9. Me llevo bien con mis compañeros.		1	2	3	4	5
10. En mi salón de clase, la forma en que se comportan algunos estudiantes hace que me sea difícil aprender.		1	2	3	4	5
11. Cuando tengo un problema, mis compañeros me ayudan a solucionarlo.		1	2	3	4	5
12. Me caen bien mis profesores.		1	2	3	4	5
13. Soy feliz en este colegio.		1	2	3	4	5
14. Otros estudiantes me hacen sentir feliz.		1	2	3	4	5
15. El rector o coordinador pregunta a los estudiantes sobre sus opiniones acerca del colegio.		1	2	3	4	5

16. El rector o coordinador de nuestro colegio se preocupa por nosotros.	1	2	3	4	5
17. Las personas que trabajan en nuestro colegio escuchan nuestras necesidades.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN: CONOCIMIENTO DE LAS NORMAS					
18. Mis profesores son justos conmigo.	1	2	3	4	5
19. Mis profesores me explican las reglas de la clase.	1	2	3	4	5
20. En mi clase, los profesores y los estudiantes deciden juntos cuáles serán las reglas.	1	2	3	4	5
21. Mis profesores castigan a los estudiantes sin saber lo que realmente pasó.	1	2	3	4	5
22. Mis profesores me ayudan cuando alguien me está haciendo daño.	1	2	3	4	5
23. Las reglas del colegio son claras para mí.	1	2	3	4	5
24. Las reglas en mi colegio son justas.	1	2	3	4	5
25. Las reglas del colegio me ayudan a sentirme seguro.	1	2	3	4	5
26. En mi colegio vale la pena seguir las reglas.	1	2	3	4	5
27. En este colegio existen demasiadas reglas y normas.	1	2	3	4	5
28. En mi colegio los estudiantes participan tomando decisiones importantes.	1	2	3	4	5
29. Entiendo por qué están establecidas las reglas del colegio.	1	2	3	4	5
30. Estoy comprometido con seguir las reglas de este colegio.	1	2	3	4	5
31. Los estudiantes que se comportan mal son castigados.	1	2	3	4	5
32. Sé cómo reportar los problemas que ocurren en el colegio.	1	2	3	4	5
33. Hay estudiantes que reciben castigos disciplinarios.	1	2	3	4	5
34. Los directivos de nuestro colegio se preocupan por enseñarnos la importancia de las reglas.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN: SEGURIDAD Y ENTORNO ESCOLAR					
35. El colegio se mantiene limpio y organizado.	1	2	3	4	5

36. Los estudiantes llevan armas al colegio (cuchillos, navajas, etc).	1	2	3	4	5
37. Cuando los estudiantes ven a otro compañero siendo molestado, ¿tratan de detener a quien está molestando?	1	2	3	4	5
38. Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme.	1	2	3	4	5
39. Prefiero estudiar en este colegio más que en otro.	1	2	3	4	5
40. Hay muchas ventanas, puertas o escritorios rotos en mi colegio.	1	2	3	4	5
41. Hay estudiantes que dañan las instalaciones del colegio.	1	2	3	4	5
42. Me siento encerrado en este colegio.	1	2	3	4	5
43. Me gustan las instalaciones de mi colegio.	1	2	3	4	5
44. El servicio de restaurante escolar es bueno.	1	2	3	4	5
45. Las tecnologías (computadoras, DVDs, etc.) son utilizadas en las clases.	1	2	3	4	5
46. Me siento seguro en el colegio.	1	2	3	4	5
47. Alguien en el colegio amenazó con golpearme o lastimarme si no les entregaba mis pertenencias.	1	2	3	4	5
48. Me siento seguro cuando camino hacia el colegio.	1	2	3	4	5
49. Alguien me golpeó cuando estaba en el colegio.	1	2	3	4	5
50. Cuando voy al colegio llevo algún elemento (cuchillo, navaja, bisturí) para defenderme.	1	2	3	4	5
51. Se que en mi colegio alguien ofrece y vende drogas.	1	2	3	4	5
52. Hay estudiantes que se escapan de las clases.	1	2	3	4	5
53. Hay estudiantes que insultan y amenazan a los profesores y administrativos.	1	2	3	4	5
54. Algunos estudiantes en el colegio han dicho rumores o mentiras sobre mí.	1	2	3	4	5
55. El acoso a los estudiantes es un problema en mi colegio.	1	2	3	4	5
56. Hay peleas físicas (golpes) entre los estudiantes de mi colegio.	1	2	3	4	5

57. He golpeado o empujado a otros estudiantes en el colegio con rabia.	1	2	3	4	5
58. Algunos estudiantes roban pertenencias y útiles escolares.	1	2	3	4	5
59. Algunos estudiantes hacen amenazas.	1	2	3	4	5
60. Algunos estudiantes destruyen cosas (vandalismo).	1	2	3	4	5
61. Algunos estudiantes usan drogas (marihuana, cocaína, crack).	1	2	3	4	5
62. Algunos estudiantes consumen bebidas alcohólicas (cerveza/vino/licor).	1	2	3	4	5
63. He sido amenazado por un estudiante con un arma (cuchillo, navaja, etc).	1	2	3	4	5
64. He sido cortado con un cuchillo o algún elemento afilado por alguien que intentaba hacerme daño.	1	2	3	4	5
65. Me han hecho insinuaciones sexuales físicas no deseadas.	1	2	3	4	5
66. Alguien me acosó sexualmente.	1	2	3	4	5
67. Las condiciones físicas de nuestras aulas de clase son buenas.	1	2	3	4	5
68. Está bien decirle a un profesor si tengo miedo en el colegio.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN: COMPROMISO ACADÉMICO					
69. En este colegio padres, acudientes y profesores se ponen de acuerdo para apoyarnos cuando tenemos bajas calificaciones.	1	2	3	4	5
70. En este colegio, cuando nos portamos mal se pide apoyo a los padres y acudientes.	1	2	3	4	5
71. En casa, tengo un padre o un adulto que se preocupa por mis actividades escolares.	1	2	3	4	5
72. Mis padres o acudientes asisten a las reuniones organizadas por mis profesores en el colegio.	1	2	3	4	5
73. Mis profesores se esfuerzan por ayudar a los estudiantes.	1	2	3	4	5
74. Las actividades en clase son lo suficientemente claras.	1	2	3	4	5
75. Mis profesores me felicitan cuando hago un buen trabajo.	1	2	3	4	5

76. Mis profesores explican a cada estudiante los aspectos a mejorar en cada tarea.	1	2	3	4	5
77. Mis profesores presentan su clase de una manera muy interesante.	1	2	3	4	5
78. Mis profesores siguen de cerca nuestro aprendizaje en la clase.	1	2	3	4	5
79. Los directivos escuchan las ideas de los estudiantes sobre cómo mejorar el colegio.	1	2	3	4	5
80. Algunos estudiantes se esfuerzan por obtener la mejor nota.	1	2	3	4	5
81. Las calificaciones son muy importantes para los estudiantes.	1	2	3	4	5
82. En casa, tengo tiempo para hacer mis actividades escolares.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN: INCLUSIÓN					
83. En mi colegio, los estudiantes tienen la oportunidad de ayudar a tomar decisiones.	1	2	3	4	5
84. En este colegio, todos los estudiantes son tratados de la misma manera.	1	2	3	4	5
85. En mi colegio se atiende a los padres y acudientes que solicitan atención especial para sus hijos.	1	2	3	4	5
86. Siento que formo parte de mi colegio.	1	2	3	4	5
87. Son respetados los estudiantes de diferentes culturas (afro), creencias (grupos religiosos) y grupos étnicos (indígenas).	1	2	3	4	5
88. En este colegio, cuando los estudiantes tenemos problemas con algún profesor, nuestro rector o coordinador nos atiende.	1	2	3	4	5
89. El color de la piel de una persona puede causar problemas en mi colegio.	1	2	3	4	5
90. Los profesores preguntan a los estudiantes sobre lo que quieren aprender.	1	2	3	4	5
91. Los estudiantes de diversas culturas, creencias y etnias participan en las actividades escolares.	1	2	3	4	5

92. Los profesores de mi colegio nos ayudan a reconocer lo que cada uno puede aportar al grupo.	1	2	3	4	5
93. En este colegio los profesores nos motivan para conversar acerca de nuestras costumbres y tradiciones.	1	2	3	4	5
94. En mi colegio el rector o coordinador apoya a los estudiantes con problemas de comportamiento (agresivos, groseros, irrespetuosos, etc).	1	2	3	4	5
95. En mi colegio los profesores toman tiempo de la clase para apoyar a los estudiantes que van más atrasados.	1	2	3	4	5
96. En mi colegio los profesores nos ayudan a integrarnos como grupo.	1	2	3	4	5
97. En mi colegio socializo con estudiantes de diferentes culturas.	1	2	3	4	5
98. Si los estudiantes se visten de forma diferente a lo tradicional, otros estudiantes se burlan de ellos.	1	2	3	4	5
99. Los estudiantes de mi colegio respetan las diferencias de otros estudiantes.	1	2	3	4	5
100. Las metodologías de enseñanza utilizadas son diversas.	1	2	3	4	5

😊 Muchas gracias 😊

Cuestionario de Clima Escolar (profesores)

Consentimiento informado:

Autorizo a los investigadores (Nombre maestrante 1), (Nombre maestrante 2) y (nombre asesor), maestrante y asesor de tesis, adscritos al programa de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, a usar la información reportada por mí. Manifiesto que conozco los fines de la investigación y soy consciente que no tengo ningún riesgo al responder el cuestionario. Certifico que acepto de forma voluntaria participar en la investigación (“incluir nombre de la tesis”). Por favor dirija sus inquietudes a (nombre de un maestrante) al correo (incluir un correo electrónico) o al móvil (incluir número de contacto).

Nombre: _____ Firma: _____

Datos sociodemográficos:

Sexo: Hombre: __ Mujer: __ Edad: __ (años cumplidos) Estrato: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__

Nivel educativo: Pregrado: __ Posgrado: __

Institución educativa en la que labora: _____

Estado civil: Casado(a): __ Unión libre: __ Soltero: __ Otro: ____

PREGUNTAS				
<p>A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones. Por favor léelas detenidamente y marca con una “X”, la respuesta que más se acerca a lo que piensas y sientes. No te preocupes, no hay respuestas correctas o incorrectas. Recuerda que solo debes marcar una “X” en la respuesta a cada pregunta.</p>	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Moderado acuerdo	De acuerdo
	Totalmente de acuerdo			

DIMENSIÓN: RELACIONES INTERPERSONALES					
1. Las relaciones sociales entre profesores y estudiantes son buenas en esta institución.	1	2	3	4	5
2. Los profesores de este colegio tienen tiempo para los estudiantes que deseen hablar sobre algo que no sea enseñar y aprender.	1	2	3	4	5
3. El rector es accesible si hay necesidad de resolver conflictos entre los profesores.	1	2	3	4	5
4. La comunicación entre profesores y administrativos, dificulta mi labor dentro del colegio.	1	2	3	4	5
5. El rector se esfuerza por ser visible en el colegio.	1	2	3	4	5
6. Se puede confiar en las decisiones tomadas dentro de la institución.	1	2	3	4	5
7. Las relaciones con colegas de área y niveles escolares diferentes al mío carecen de respeto.	1	2	3	4	5
8. El nivel de interacción con mis colegas me permite compartir experiencias y mejorar mis prácticas pedagógicas.	1	2	3	4	5
9. En los equipos de trabajo en los que participo se valoran mis opiniones.	1	2	3	4	5
10. La comunicación de los directivos hacia los profesores es confiable.	1	2	3	4	5
11. Los tiempos y responsabilidades asignadas permiten un equilibrio entre la vida personal y laboral.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN: CONOCIMIENTO DE LAS NORMAS					
12. Las políticas internas del colegio son precisas y confiables.	1	2	3	4	5
13. El colegio sabe manejar los problemas de disciplina de una forma justa.	1	2	3	4	5
14. Se establecen reglas sobre cómo deben comportarse los profesores y los estudiantes.	1	2	3	4	5
15. El grado de disciplina que existe en el colegio permite realizar mi trabajo.	1	2	3	4	5

16. Hay una norma establecida en el colegio para que los profesores empiecen las clases a tiempo.	1	2	3	4	5
17. Los profesores están de acuerdo con las reglas de comportamiento en el colegio.	1	2	3	4	5
18. El rector tiene altas exigencias y expectativas acerca del comportamiento de los estudiantes.	1	2	3	4	5
19. Todo el personal de este colegio tienen altas expectativas en cuanto al comportamiento de los estudiantes.	1	2	3	4	5
20. Hay directivos en el colegio disponibles para atender situaciones relacionadas con el orden en el aula.	1	2	3	4	5
21. Hay directivos en el colegio disponibles para discutir y dar consejos sobre cómo resolver conflictos con los estudiantes.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN: SEGURIDAD Y ENTORNO ESCOLAR					
22. El colegio cuenta con una estructura formal definida que permite el manejo de las diferentes áreas.	1	2	3	4	5
23. Las condiciones físicas de los espacios (iluminación, niveles de ruido y ventilación), son adecuadas para la realización de mi trabajo.	1	2	3	4	5
24. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) facilitan el desempeño de mis funciones.	1	2	3	4	5
25. Dispongo de los materiales didácticos necesarios para preparar y orientar mis clases.	1	2	3	4	5
26. El servicio de cafetería y restaurante cumple con mis expectativas.	1	2	3	4	5
27. La planta física del colegio cumple con las normas básicas de seguridad en situaciones de emergencia.	1	2	3	4	5
28. Los espacios y materiales que la institución pone a mi disposición para el desarrollo de las clases son suficientes y pertinentes.	1	2	3	4	5

29. Los espacios físicos permiten la sana recreación y esparcimiento de los estudiantes.	1	2	3	4	5
30. El colegio es un lugar que facilita el aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	5
31. El colegio es un lugar de apoyo y de reconocimiento para que el personal desempeñe su labor.	1	2	3	4	5
32. La institución facilita espacios para la identificación y resolución de conflictos.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN: COMPROMISO ACADÉMICO					
33. El compromiso docente con las metas de la institución es bajo.	1	2	3	4	5
34. El trabajo y compromiso de los docentes con la institución es valorado por los demás miembros de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
35. Me siento realizado profesionalmente respecto a mi labor docente.	1	2	3	4	5
36. En este colegio se entiende bien que los estudiantes pueden aprender lo que se les enseña, aunque no tengan un ambiente favorable en casa para el aprendizaje.	1	2	3	4	5
37. La formación en el servicio y las jornadas de estudio se planifican cuidadosamente y apuntan a temas pedagógicos específicos.	1	2	3	4	5
38. El colegio establece altos estándares de rendimiento académico para todos los estudiantes.	1	2	3	4	5
39. El colegio promueve el éxito académico de todos los estudiantes.	1	2	3	4	5
40. El colegio consigue involucrar a la mayoría de los padres en los eventos o actividades escolares.	1	2	3	4	5
41. Es una política establecida que los estudiantes sean recompensados públicamente por su buen comportamiento.	1	2	3	4	5
42. Las decisiones tomadas por el equipo directivo de la institución son pertinentes.	1	2	3	4	5
43. Cuento con autonomía para el desempeño de mi trabajo.	1	2	3	4	5

44. Es suficiente el apoyo de los coordinadores para emprender iniciativas que aporten al desempeño de mi trabajo.	1	2	3	4	5
45. Participo activamente en la toma de decisiones que afectan el cumplimiento de mis funciones.	1	2	3	4	5
46. Los procedimientos para verificar el cumplimiento de los objetivos en las tareas que me son asignadas facilitan los procesos.	1	2	3	4	5
47. El seguimiento respecto a la organización y planificación de las tareas que me son encomendadas es adecuado.	1	2	3	4	5
48. Es parte de las políticas del colegio dar a los padres información sobre cómo pueden apoyar el trabajo escolar de sus hijos.	1	2	3	4	5
49. Todos los padres son informados sobre el desarrollo de los conocimientos de sus hijos al menos una vez en cada periodo.	1	2	3	4	5
50. Las tareas y funciones que me asigna la institución son claras y planificadas.	1	2	3	4	5
51. El rector tiene altas exigencias y expectativas académicas con los resultados de los estudiantes.	1	2	3	4	5
52. Existen mecanismos de reconocimiento para los docentes que se desempeñan de manera sobresaliente.	1	2	3	4	5
53. Existe y se ejecuta un plan continuo de capacitación que permite actualizarme para el mejor desempeño de mis funciones.	1	2	3	4	5
54. En este colegio el rector da una gran prioridad a las prácticas pedagógicas en comparación con las tareas administrativas y las tareas fuera del colegio.	1	2	3	4	5
55. La institución ofrece oportunidades donde puedo participar y aportar en las decisiones relacionadas con el desarrollo de mi trabajo.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN: INCLUSIÓN					

56. En los equipos de trabajo donde participo mis opiniones son valoradas y respetadas.	1	2	3	4	5
57. He sentido alguna manifestación de discriminación en mi lugar de trabajo.	1	2	3	4	5
58. Me siento orgulloso de pertenecer a esta institución.	1	2	3	4	5
59. En el colegio, la diversidad de los estudiantes se considera como un valor que enriquece a todos.	1	2	3	4	5
60. Se desarrollan actividades dirigidas a la formación para la diversidad.	1	2	3	4	5
61. Se promueven medidas de apoyo de carácter incluyente.	1	2	3	4	5
62. Se desarrolla la cooperación entre pares.	1	2	3	4	5
63. Se utilizan grupos flexibles para el desarrollo de los procesos académicos.	1	2	3	4	5
64. Se fomentan las relaciones de apoyo mutuo entre los estudiantes.	1	2	3	4	5
65. Se establecen acuerdos de aprendizaje con los estudiantes.	1	2	3	4	5
66. Se alienta a la comunidad a participar en la toma de decisiones de todo el sistema educativo.	1	2	3	4	5
67. Las actividades escolares en el colegio están organizadas de manera que todos los estudiantes aprendan, independiente de su cultura, etnia u otra condición diferencial.	1	2	3	4	5
68. Los materiales están adaptados para el uso de todos los estudiantes.	1	2	3	4	5
69. Las actividades se planifican con diferentes niveles de dificultad (enseñanza multinivel).	1	2	3	4	5
70. Las metodologías utilizadas son inclusivas.	1	2	3	4	5

😊 Muchas gracias 😊

Cuestionario de Clima Escolar Comunidad externa

Consentimiento informado:

Autorizo a los investigadores (Nombre maestrante 1), (Nombre maestrante 2) y (nombre asesor), maestrante y asesor de tesis, adscritos al programa de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, a usar la información reportada por mí. Manifiesto que conozco los fines de la investigación y soy consciente que no tengo ningún riesgo al responder el cuestionario. Certifico que acepto de forma voluntaria participar en la investigación (“incluir nombre de la tesis”). Por favor dirija sus inquietudes a (nombre de un maestrante) al correo (incluir un correo electrónico) o al móvil (incluir número de contacto).

Nombre: _____ Firma: _____

Datos sociodemográficos:

Sexo: Hombre: __ Mujer: __ Edad: __ (años cumplidos) Estrato: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__

Estado civil: Casado(a): __ Unión libre: __ Soltero: __ Otro: ____

PREGUNTAS					
A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones. Por favor léelas detenidamente y marca con una “X”, la respuesta que más se acerca a lo que piensas y sientes. No te preocupes, no hay respuestas correctas o incorrectas. Recuerda que solo debes marcar una “X” en la respuesta a cada pregunta.		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Moderado acuerdo	De acuerdo
DIMENSIÓN: RELACIONES INTERPERSONALES					
1. Cuando un estudiante presenta un problema en el colegio usted interviene.		1	2	3	4
		5			

2. Hay estudiantes que se sienten cómodos hablando con usted acerca de sus problemas.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN CONOCIMIENTO DE LAS NORMAS					
3. El colegio comunica claramente a los estudiantes las consecuencias de romper sus reglas.	1	2	3	4	5
4. El colegio maneja distintos problemas de forma justa.	1	2	3	4	5
5. El colegio es un lugar adecuado para que los estudiantes aprendan.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN: SEGURIDAD Y ENTORNO ESCOLAR					
6. Cuando los estudiantes tienen una emergencia (o un problema serio), un adulto siempre está para ayudar.	1	2	3	4	5
7. El colegio está siendo afectado por actividades de pandillas juveniles.	1	2	3	4	5
8. El colegio está siendo afectado por el crimen y la violencia de la comunidad.	1	2	3	4	5
9. El crimen y la violencia son una gran preocupación en el colegio.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN: COMPROMISO ACADÉMICO					
10. El colegio establece criterios de rendimiento académico para todos los estudiantes.	1	2	3	4	5
11. El colegio promueve el éxito académico de todos los estudiantes.	1	2	3	4	5
12. El colegio consigue involucrar a la mayoría de los padres en los eventos o actividades escolares.	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN: INCLUSIÓN					
13. En el colegio se atiende a los padres y acudientes que solicitan atención especial para sus hijos.	1	2	3	4	5
14. En el colegio los profesores motivan a los estudiantes a conversar acerca de sus costumbres y tradiciones.	1	2	3	4	5

15. En el colegio el rector apoya a los estudiantes con problemas de conducta tales como agresión verbal, agresión física, bullying o consumo de sustancias.	1	2	3	4	5
16. En el colegio, todos los estudiantes son tratados de la misma manera.	1	2	3	4	5
17. El colegio promueve campañas de sensibilización y concienciación sobre la inclusión.	1	2	3	4	5
18. Se alienta la participación de las familias en la educación de sus hijos.	1	2	3	4	5

😊 Muchas gracias 😊

Protocolo de Entrevista a Padres de Familia

Consentimiento informado:

Autorizo a los investigadores XXXXXXXXXXXXXXXX, XXXXXXXXXXXXXXXX y XXXXXXXXXXXXXXXX, maestrante y asesor de tesis, adscritos al programa de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, a usar la información reportada por mí.

Manifiesto que conozco los fines de la investigación y soy consciente que no tengo ningún riesgo al participar de esta entrevista. Certifico que acepto de forma voluntaria participar en la investigación “Evaluación del Clima Escolar en la I.E. San Isidro del municipio de Acevedo” Por favor dirija sus inquietudes a XXXXXXXXXXXX al correo XXXXXXXXXXX@XXXXX.com o al móvil 311 111 1111.

Nombre: _____ Firma: _____

Datos sociodemográficos:

Sexo: Hombre: __ Mujer: __ Edad: __ (años cumplidos) Estrato: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__

Nivel educativo: Primaria: __ Bachiller: __ Técnico: _____ Universitario: _____

Estado civil: Casado(a): __ Unión libre: __ Soltero: __ Otro: _____

Sede educativa en la que su hija o hijo está matriculado: _____

Preguntas

SEGURIDAD

1. ¿Qué conoce usted del manual de convivencia?
2. ¿Qué conoce usted a cerca de la implementación de los sistemas de seguridad en la I.E. para la protección de los estudiantes?
3. ¿De qué forma ha participado como acudiente en la construcción de normas y reglas institucionales que promuevan la seguridad de los estudiantes?

4. ¿Cómo se han manejado en la I.E. los casos que atenten contra la integridad física y emocional de los estudiantes y cuál es su opinión? ¿Cuántos años de antigüedad tiene su hija o hijo en la sede?

RELACIONES INTERPERSONALES

1. ¿Cómo ha sido su experiencia ante situaciones que demanden del acompañamiento por parte de los docentes, estudiantes o administrativos en momentos de vulnerabilidad?
2. ¿Qué opina de las estrategias presentes en la I.E. para el fomento del respeto, la participación y el liderazgo de los estudiantes?
3. ¿Cómo describiría el trato y la forma de relación que hay entre estudiantes y docentes, estudiantes y administrativos, y, docentes y administrativos?

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

1. ¿Cómo ha observado que los docentes desarrollan las actividades de enseñanza, y si el estudiante tiene dificultades, cuáles han sido las estrategias que utilizan ante un bajo rendimiento?
2. ¿Qué opinión tiene usted de que en la institución se aborden temas relacionados con la convivencia, respeto por la diferencia y construcción de ciudadanía?
3. ¿Desde su experiencia considera usted que los métodos de evaluación de la I.E. permiten al estudiante demostrar los conocimientos adquiridos?

AMBIENTE INSTITUCIONAL

1. ¿Cómo describiría usted la infraestructura, y los recursos y materiales con los que cuenta la sede educativa?
2. ¿Ha participado en alguna actividad que haya beneficiado en algún aspecto a la sede educativa?
3. ¿Conoce usted de adecuaciones que la I.E. haya realizado para atender las necesidades de algunos estudiantes, docentes o administrativos?

PROCESO DE MEJORA

1. ¿Bajo su perspectiva cuáles serían los elementos que le permitirían a la I.E. mejorar en la atención que dan a los estudiantes?
2. ¿Conoce usted la participación de los estudiantes, padres de familia y los profesores en los procesos de evaluación y autoevaluación de la institución?

Protocolo de Entrevista Directivos y administrativos

Consentimiento informado:

Autorizo a los investigadores (Nombre maestrante 1), (Nombre maestrante 2) y (nombre asesor), maestrante y asesor de tesis, adscritos al programa de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, a usar la información reportada por mí. Manifiesto que conozco los fines de la investigación y soy consciente que no tengo ningún riesgo al participar de esta entrevista. Certifico que acepto de forma voluntaria participar en la investigación (“incluir nombre de la tesis”). Por favor dirija sus inquietudes a (nombre de un maestrante) al correo (incluir un correo electrónico) o al móvil (incluir número de contacto).

Nombre: _____ Firma: _____

Datos sociodemográficos:

Sexo: Hombre: __ Mujer: __ Edad: __ (años cumplidos) Estrato: 1__ 2__ 3__ 4__ 5__

Nivel educativo: Pregrado: __ Posgrado: __

Institución educativa en la que labora: _____

Estado civil: Casado(a): __ Unión libre: __ Soltero: __ Otro: ____

Preguntas

5. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la institución?
6. ¿Qué tipo de contrato tiene usted en la institución?
7. ¿Qué percepción tiene frente a la seguridad que ofrece la infraestructura (seguridad física) a los actores educativos (estudiantes, docentes, directivos, administrativos y personal de servicio)?
8. ¿Qué zonas considera seguras en la escuela y cuáles inseguras? ¿Por qué?
9. ¿Hay restricción de algunos de los espacios en la institución? ¿Por qué?
10. ¿Considera seguro o inseguro el barrio o vereda en la cual está la institución y sus sedes? Explique por qué.
11. ¿Qué tipo de acciones violentas físicas o emocionales ha percibido usted entre los actores educativos dentro y fuera de la institución?
12. ¿Qué acciones de Empatía, solidaridad o inclusión ha vivido o ha presenciado?

13. ¿Cómo manejan aspectos que atenten contra la seguridad emocional de los actores educativos?
14. ¿La institución implementa normas para la atención a la población diversa? Explique
15. ¿Considera que las normas son cumplidas por los diferentes actores educativos, por qué?
16. ¿Cómo socializan a los diferentes actores educativos las normas establecidas por la institución?
17. ¿Qué consecuencias tiene el incumplimiento de las normas y que acciones toma la institución al respecto?
18. ¿La Institución ofrece un ambiente favorable para la convivencia? Explique su respuesta
19. ¿Existe diversidad poblacional en los actores educativos? ¿qué tipo de diversidad?
20. ¿Se reconoce la diversidad de cada actor educativo como un factor negativo o positivo en el desarrollo de sus relaciones?
21. ¿Cómo la Institución Educativa implementa la normatividad de atención a la diversidad?
22. Describa situaciones de discriminación o exclusión que se presentan en la institución.
23. ¿Qué consecuencias generan las situaciones de discriminación dentro y fuera de la institución?
24. ¿Cómo actúa la institución ante situaciones de discriminación o exclusión que se generen entre los actores educativos (estudiantes, profesores, directivos, administrativos, padres de familia, comunidad externa)?
25. ¿Tiene alguna vivencia significativa en la institución respecto a la atención a la diversidad?
26. ¿En las relaciones manejadas con los diferentes actores educativos ha vivido o ha presenciado alguna situación de discriminación exclusión?
27. ¿Qué mecanismos de participación se utilizan en la institución para generar espacios deportivos, artísticos y recreativos?
28. ¿Explique cómo es la participación de los directivos, administrativos, padres de familia y comunidad externa en la institución?
29. Describa cómo son las relaciones interpersonales al interior de cada uno de los grupos de la comunidad educativa.
30. ¿Cómo percibe usted la convivencia entre los diferentes actores educativos?
31. ¿Tiene alguna experiencia propia a de otro actor educativo que haya contribuido a relaciones de exclusión o equidad?
32. ¿En la Institución se considera como normal, situaciones de muestran exclusión? Explique su respuesta
33. ¿Cómo percibe las relaciones interpersonales de los diferentes actores educativos, estudiantes, docentes, padres de familia, directivos, administrativos, personal de servicios y comunidad externa? Habla de cada una de ellas.
34. ¿Todos los estudiantes pueden acceder al material de enseñanza y aprendizaje? Explique su respuesta.
35. ¿Cómo aportan estudiantes, docente, directivo y padres de familia para mejorar los resultados académicos?

36. ¿Considera usted que se tienen en cuenta las emociones de los estudiantes en las mejoras académicas?
37. Explique cómo los espacios físicos con los que cuenta la institución responden a las necesidades que tiene cada uno de los actores educativos
38. ¿Los recursos con los que cuenta la institución son suficientes para generar condiciones que favorezcan la atención a los actores educativos? Explique su respuesta.
39. ¿Los recursos con los que cuenta la institución son accesibles a todos los actores educativos? Explique su respuesta.
40. ¿Qué actores educativos participan en acciones de mejora en el colegio?
41. ¿Qué tipo de transformación ha realizado la institución para acoger a todos y dar respuesta a la diversidad?