

Evaluación del Clima Escolar en las Instituciones Educativas Ana Elisa Cuenca Lara del Municipio de Yaguará (Huila) y Técnica Comercial Caldas del Municipio del Guamo (Tolima).

Erika Rubiano Trujillo
Liseth Amalia Tafur Góngora

Facultad de Educación
Maestría Educación para la Inclusión
Línea de Investigación: Currículos Para la Inclusión.
Neiva, 2021

Evaluación del Clima Escolar en las Instituciones Educativas Ana Elisa Cuenca Lara del Municipio de Yaguará (Huila) y Técnica Comercial Caldas del Municipio del Guamo (Tolima).

Erika Rubiano Trujillo
Liseth Amalia Tafur Góngora

Asesora
Eliana Johana González

Tesis de Maestría presentada para optar el título de Magíster en Educación para
la Inclusión

Facultad de Educación
Magister en Educación para la Inclusión
Neiva, 2021

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, marzo del 2021

Agradecimientos

Los Autores expresamos nuestros más sinceros agradecimientos a Dios y a la Virgen que nos dieron salud y la oportunidad de poder alcanzar esta meta con éxito.

A nuestras familias, quienes son nuestra mayor motivación y quienes nos apoyaron incondicionalmente en nuestro proceso.

A los actores escolares de las instituciones educativas Ana Elisa Cuenca Lara del municipio de Yaguará (Huila) y Técnica Comercial Caldas del municipio del Guamo (Tolima), quienes participaron en nuestro proceso investigativo y nos compartieron sus opiniones y vivencias, sin ustedes este logro no sería posible.

A mi compañera de tesis, por la constante entrega, dedicación, esfuerzo, compromiso y por permitirme vivir esta gratificante experiencia a su lado. Dios no pudo haber puesto en mi camino a un mejor ser humano y a una excelente compañera de lucha.

Finalmente, queremos agradecer a nuestra asesora Eliana Johana González Vargas, por su disposición y significativos aportes para llevar a cabo esta investigación. De la misma manera, a todos los docentes que nos brindaron su conocimiento durante el proceso académico, al docente investigador William Sierra-Barón por permitirnos trabajar de la mano en su macro proyecto de Clima Escolar y a la Maestría en Educación para la Inclusión por generar espacios valiosos de aprendizaje.

Erika Rubiano Trujillo
Liseth Amalia Tafur Góngora

Contenido

Resumen	10
Introducción	14
1. Planteamiento del Problema.....	18
1.1. Formulación del problema:.....	21
1.2. Pregunta de Investigación:.....	27
1.3 Justificación.....	27
3. Objetivos	32
3.1. General.....	32
3.2. Específicos.....	32
4. Marco Referencial.....	33
4.1 Marco Teórico	33
4.1.1 Educación inclusiva	33
4.1.2 Clima Escolar (CE).....	36
4.1.3 Dimensiones del Clima Escolar	37
4.1.4 Factores del Clima Escolar	39
4.2 Marco contextual	40
4.3. Marco Legal.....	43
5. Antecedentes de la Investigación	49
6. Metodología	57
6.1 Enfoque metodológico de la investigación.....	57
6.2 Población y Diseño muestral	58
6.2.1 Criterios de Inclusión.....	59
6.2.2 Criterios de Exclusión.....	60
6.3 Instrumentos y Técnicas de Recolección de Información	60
6.3.1 Cuestionarios	62
6.3.2 Entrevista	63
6.3.3 Entrevista –Grupo Focal.....	63
6.4 Proceso de obtención de la Información y Análisis de datos	63

6.4.1 Fase 1. Revisión de Literatura.....	63
6.4.2 Fase 2. Diseño y Validación del Instrumento	64
6.4.3 Fase 3. Recolección y Sistematización de datos obtenidos	64
6.4.4 Fase 4. Análisis de la Información.....	64
7. Consideraciones Éticas.....	66
8. Resultados	68
8.1 Conociendo a los actores educativos	68
8.2 Reconociendo las percepciones de los actores educativos	74
8.2.1 Percepción de los Docentes.....	75
8.2.2 Percepciones de los Estudiantes.....	76
8.2.3 Percepciones de la Comunidad Externa.....	77
8.2.4 Percepciones de los Directivos Docentes y Personal Administrativo	78
8.2.5 Percepciones de los Padres de Familia y/o Acudientes	83
8.3 Analizando las Dimensiones del Clima Escolar.....	85
8.3.1 Docentes.....	86
8.3.2 Estudiantes	90
8.3.3 Comunidad Externa	94
8.3.4 Directivos Docentes y Personal Administrativo	97
8.3.5 Grupo Focal	103
8.4 Estableciendo las Tendencias de los Factores que Caracterizan el Clima Escolar.....	105
8.4.1 Factor de Interacción (FI)	106
8.4.2 Factor de Normatividad	108
8.4.3 Factor de Ambiente Institucional (FAI).....	110
8.4.4 Factor de Responsabilidad Escolar (FRE)	112
8.4.5 Factor de Participación Colectiva	114
9. Discusión.....	116
10. Conclusiones	118
11. Recomendaciones.....	120
Referencias	121
Anexos.....	136

Lista de Tablas

Tabla 1 Dimensiones de los instrumentos de evaluación del Clima Escolar	38
Tabla 2 Recolección de información – Actores educativos	58
Tabla 3 Relación entre las dimensiones del CE y los actores educativos	61
Tabla 4 Datos Sociodemográficos – Docentes.....	69
Tabla 5 Datos Sociodemográficos - Estudiantes.....	70
Tabla 6 Datos Sociodemográficos -Comunidad Externa	71
Tabla 7 Datos Sociodemográficos- Directivos y Administrativos	72
Tabla 8 Datos Sociodemográficos - Padres de Familia.....	73
Tabla 9 Dimensiones (CE)- Docentes	87
Tabla 10 Dimensiones (CE) - Estudiantes	91
Tabla 11 Dimensiones (CE) - Comunidad Externa.....	95

Lista de Figuras

Figura 1. Proceso de obtención de la información.....	65
Figura 2 Percepciones de los Actores Educativos en las Instituciones Técnica Comercial Caldas y Ana Elisa Cuenca Lara.....	74
Figura 3 Dimensiones del Clima Escolar.....	86
Figura 4. Dimensión de Relaciones Interpersonales	98
Figura 5 Dimensión del Conocimiento de las Normas	99
Figura 6 Dimensión de Seguridad y Entorno Escolar	100
Figura 7 Dimensión de Compromiso Académico.....	101
Figura 8 Dimensión de Inclusión	102
Figura 9 Dimensiones Clima Escolar desde la perspectiva del Grupo Focal.....	103
Figura 10 Factores del Clima Escolar	106
Figura 11 Relación Tendencias - Factor Interacción - Instituciones Educativas	107
Figura 12 Relación Tendencias - Factor Normatividad - Instituciones Educativas.....	109
Figura 13 Relación Tendencias - Factor Ambiente Institucional- Instituciones Educativas	111
Figura 14 Relación Tendencias -Factor de Responsabilidad Escolar -Instituciones Educativas.....	113
Figura 15 Relación Tendencias - Factor de Participación Colectiva -Instituciones Educativas.....	115

Lista de Anexos

Anexo 1 Protocolo Entrevista Directivos Docentes y Personal Administrativo.....	136
Anexo 2 Protocolo de Entrevista Grupo Focal- Padres y/o Acudientes	139
Anexo 3 Cuestionario Clima Escolar- Docentes.....	141
Anexo 4 Cuestionario Clima Escolar- Estudiantes.....	144
Anexo 5 Cuestionario Clima Escolar- Comunidad Externa	148

Resumen

Este estudio pretende caracterizar los factores que definen el Clima Escolar (CE) en dos instituciones educativas urbanas ubicadas en los municipios del Guamo (Tolima) y Yaguará (Huila), por medio del reconocimiento de las percepciones de sus actores escolares. Para esta investigación, se tuvieron en cuenta las categorías conceptuales de Educación Inclusiva, Clima Escolar, Dimensiones del Clima Escolar y Factores del Clima Escolar, que proporcionaron fundamentación teórica para orientar la actividad investigativa a través del método mixto con Diseño Anidado Concurrente de Varios Niveles (DIACNIV). Se recolectó y obtuvo información cuantitativa y cualitativa a partir del diseño, ajuste y aplicación de instrumentos (cuestionarios) y técnicas (entrevista y grupo focal). Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el programa estadístico SPSS y para el análisis de los datos cualitativos se contó con el software Atlas.ti.8.

Los resultados responden a cada uno de los objetivos planteados en esta investigación. Primero, suministrar información de los actores educativos. Segundo, describir sus posturas frente a los diferentes aspectos del contexto educativo. Tercero, analizar y clasificar sus percepciones en las dimensiones de *Relaciones Interpersonales*, *Conocimiento de Normas*, *Seguridad y Entorno Escolar*, *Compromiso Académico e Inclusión*. Cuarto, establecer la relación existente entre las tendencias teóricas y los factores que afectan el Clima Escolar en sus instituciones.

La discusión y las conclusiones determinan cinco factores: *Interacción*, *Normatividad*, *Ambiente Institucional*, *Responsabilidad Escolar* y *Participación Colectiva* que caracterizan el Clima Escolar de forma positiva y negativa en cada una de las instituciones educativas. Se puntualiza con recomendaciones a futuras investigaciones.

Palabras clave

Educación Inclusiva, Clima Escolar, Dimensiones del Clima Escolar, Factores del Clima Escolar.

Abstract

This study seeks to determine the factors that define the School Climate (SC) in two urban educational institutions located in the municipalities of Guamo (Tolima) and Yaguará (Huila), through the perceptions of their school agents. For this research, the conceptual categories of Inclusive Education, School Climate, School Climate Dimensions, and School Climate Factors were taken into account, all of which provided a theoretical background to guide the research activity through the Concurrent Nested Mixed Method Multilevel Design (CNMD). Quantitative and qualitative information was collected and obtained from the design, adjustment, and application of instruments (questionnaires) and techniques (interview and focus group). The SPSS statistical program was used for the analysis of quantitative data and the Atlas.ti.8 software was used for the analysis of qualitative data.

The results respond to each one of the objectives set out for this research. First, to provide information regarding the educational actors. Second, to describe their views concerning the different aspects of the educational context. Third, to analyze and classify their perceptions according to the dimensions of Interpersonal Relationships, Knowledge of Rules, Safety and School Environment, Academic Commitment, and Inclusion. Fourth, to establish the correlation between the theoretical tendencies and the factors that affect the School Climate in their context.

The discussion and conclusions determine five factors: Interaction, Normativity, School Environment, School Responsibility, and Community Participation which characterize the School Climate in a positive and negative way at each one of the educational institutions. Recommendations for future research are provided.

Keywords

Inclusive Education, School Climate, School Climate Dimensions, School Climate Factors.

Introducción

Esta investigación define los factores que influyen en el Clima Escolar de las Instituciones Educativas Técnica Comercial Caldas y Ana Elisa Cuenca Lara. La población de estudio de dichas instituciones, se encuentra sujeta a las dinámicas que se generan dentro y fuera del entorno escolar. Estas dinámicas están relacionadas con el acceso, la cobertura, la calidad y la participación de todos los individuos, están situadas dentro de la Educación Inclusiva y es fundamental determinar si hay correspondencia entre lo que se establece legalmente y lo que se lleva a cabo a nivel institucional, ya que es competencia directa del Estado para beneficio de la sociedad (Blanco, 2010; UNESCO, 2005). Por ello, es necesario evaluar el Clima Escolar de las instituciones educativas a partir del reconocimiento de las percepciones de los docentes, estudiantes, directivos docentes, personal administrativo, padres de familia y/o acudientes y comunidad externa, quienes ejercen como actores escolares directos y son concedores potenciales de las características que demarcan a las comunidades educativas.

Este estudio tiene un método mixto con Diseño Anidado Concurrente de Varios Niveles (DIACNIV) y toma en consideración las categorías conceptuales de Educación Inclusiva, Clima Escolar, Factores del Clima Escolar y Dimensiones del Clima Escolar. Por lo cual, se emplean los cuestionarios como instrumentos característicos del enfoque cuantitativo, los cuales tienen como propósito obtener un panorama de las condiciones, actitudes y/o eventos en un momento específico (Cohen et al., 2007). También se hace uso de la entrevista semiestructurada y grupo focal como técnicas pertenecientes al enfoque cualitativo, para generar espacios que lleven a cabo un diálogo flexible y son de gran apoyo porque brindan una mirada más amplia de la

realidad observada a través de los actores educativos, quienes transmiten sus opiniones, sentimientos, pensamientos y vivencias (Sampieri y Torres, 2019).

La investigación relacionada con métodos mixtos combina una orientación de procesos que se desarrollan en cinco etapas. Primero, la recolección de los datos cualitativos y cuantitativos. Segundo, el análisis riguroso de los datos obtenidos. Tercero, la integración de las dos formas de datos junto con los resultados. Cuarto, la organización lógica de los procedimientos utilizados y quinto, los resultados incluidos en la discusión y las conclusiones para la posterior comunicación de los mismos (Creswell y Plano Clark, 2014).

Este trabajo investigativo surge a partir del planteamiento del problema con base en un conjunto de acciones constantes entre los actores escolares generadas en el contexto educativo. Estas experiencias están asociadas con las interrelaciones, las disposiciones institucionales, la seguridad escolar, el empeño académico y el reconocimiento a la diferencia, para comprender la representación del entorno educativo y así responder a los objetivos propuestos por los investigadores.

Para el desarrollo de esta investigación se hizo una revisión de literatura acerca de los estudios relacionados con las categorías conceptuales Educación Inclusiva, Clima Escolar, Factores del Clima Escolar y Dimensiones del Clima Escolar respecto a la población de estudio. Además, se presentan las contribuciones y tendencias asociadas a las percepciones de los actores educativos, a las dimensiones y factores y a los instrumentos utilizados para medir y definir el Clima Escolar en ámbitos a nivel internacional y nacional.

En el marco referencial se expone los diferentes marcos (conceptual, contextual y legal), relacionados a las categorías conceptuales e incluyendo a la población participante, las cuales

permitieron el abordaje de los objetivos planteados y el componente legal correspondiente a la población de estudio.

Los resultados se divulgan a partir de los hallazgos encontrados en cada uno de los instrumentos y técnicas ajustados transculturalmente para la recolección de información, considerando las impresiones de los sujetos investigados por medio de cuestionarios, entrevista semiestructurada y grupo focal con el fin de identificar y caracterizar los factores que constituyen el Clima Escolar en las instituciones educativas señaladas.

El análisis de los resultados se presenta de acuerdo a cada uno de los objetivos planteados en esta investigación. Esto con el fin de conocer los datos sociodemográficos de los actores educativos; reconocer las percepciones que detallan el Clima Escolar en el contexto educativo en el cual se desenvuelven; analizar las dimensiones por medio de las dinámicas que se reproducen en la cotidianidad y establecer a través de las tendencias los factores que determinan el Clima Escolar.

En este estudio se pretende aportar conocimiento conceptual de los factores que influyen positiva y negativamente en el Clima Escolar de las Instituciones Educativas Técnica Comercial Caldas del Municipio del Guamo (Tolima) y Ana Elisa Cuenca Lara del Municipio de Yaguará (Huila). Por consiguiente, direccionar su evaluación desde la Educación Inclusiva para la construcción de un Clima Escolar Inclusivo que permita identificar las necesidades expresadas por los actores educativos, tales como la interacción, normatividad, ambiente institucional, responsabilidad escolar y participación colectiva.

Por último, se presenta el apartado de discusión y conclusiones, orientado a sustentar los resultados de los objetivos propuestos en esta investigación. Así mismo, se exponen

recomendaciones a los diversos actores que se encuentran vinculados interna y externamente al contexto educativo y que de una u otra manera contribuyen a la realización y ejecución de proyectos y propuestas estratégicas que fortalecen la academia, la investigación social, la responsabilidad educativa hacia el reconocimiento por la diferencia en la región.

1. Planteamiento del Problema

El estudio del Clima Escolar (CE) ha tenido mayor trascendencia en diferentes países a lo largo de los últimos años. Se han llevado a cabo investigaciones en población escolarizada a nivel mundial, latinoamericano y nacional que apuntan hacia el estudio conceptual y de instrumentos de evaluación implementados en distintos contextos educativos para medir las percepciones de los actores de la comunidad educativa y lograr su vinculación con la escuela, aportando avances en aspectos académicos, sociales, culturales y haciendo posible una convivencia e interacción social efectiva (Aron et al., 2012; López et al., 2014; Thapa y Cohen, 2013).

El Centro Nacional de Ambiente Escolar (2014) afirma que “un clima escolar positivo afecta directamente los indicadores de éxito como un mayor rendimiento de los estudiantes, una menor tasa de deserción escolar, disminución de la incidencia de la violencia, y el aumento de la retención de maestros” (p. 47). Al aterrizar en el ámbito regional, en particular, en la Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara del municipio de Yaguará en el departamento del Huila y de acuerdo con informes entregados por los coordinadores institucionales y el rector, en el año 2019, se presentó un aumento en la deserción escolar debido a que cincuenta estudiantes abandonaron sus estudios porque repetían el año una y otra vez, tenían extra edad, vivían en el sector rural, no contaban con las condiciones económicas para asistir a clase, reflejaron problemas de comportamiento y desmotivación, entre otras razones. Además, se evidenciaron problemáticas relacionadas con déficit en la infraestructura, insuficiencia de recursos y materiales de apoyo, escasa vinculación y participación de padres y/o acudientes, inconformidad de los docentes en casos concernientes a procesos de inclusión, agresión verbal (apodos-groserías) y agresión física (golpes).

De la misma manera, en la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas del municipio del Guamo en el Tolima se observaron tratos negativos en el comportamiento de los estudiantes, no mostraban respeto por sus compañeros de clase y utilizaban apodosos ofensivos para dirigirse a ellos, provocando alteraciones que conducían a agresiones verbales más fuertes y hasta agresiones físicas, las cuales evidenciaron la falta de empatía por el otro; en algunos casos, los padres de familia desautorizaron a los profesores delante de sus hijos y no apoyaron los procesos de aprendizaje. En cuanto a los directivos, estos no prestaban mayor atención a este tipo de situaciones, tenían un manejo desacertado en la resolución de conflictos. Cabe resaltar que en las sedes educativas no contaban con proyectos dirigidos a la inclusión, aunque se atiende a una población diversa.

Estas conductas afectan de manera significativa el Clima Escolar en estas instituciones y se puede suponer que estos rasgos contrarios a lo ideal demuestran problemas que afectan la convivencia escolar de forma negativa, convirtiéndose posiblemente en violencia escolar.

Por esta razón, Olsen et al. (2018) sostienen que:

En este contexto, el personal de la escuela, y aquellos con quienes colaboran para asegurar el éxito académico, personal y social de los estudiantes, necesitan entender qué es el clima escolar y cómo medirlo; también necesitan un plan sistemático para monitorear y usar los indicadores de la misma manera que se valoran y utilizan los marcadores académicos y sociales para los estudiantes.

(p.54)

De ahí la importancia de que las instituciones educativas evalúen el Clima Escolar para identificar los factores que lo afectan y a partir de los resultados, implementar estrategias que

fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje y las dinámicas que se pueden generar en diferentes aspectos que incluyan a todos los actores escolares.

Diversos autores (Haynes et al., 1997; Kuperminc et al., 1997; Petrucci et al., 2016) describen que a partir de la década de los 80 se empezó a llevar a cabo investigaciones relacionadas con las percepciones de los individuos y su comportamiento organizacional enfocándose en maestros, estudiantes y directores de la comunidad escolar. En consecuencia, los investigadores también han sugerido que se involucre a todos los actores que hacen parte del contexto educativo.

En cuanto a los resultados obtenidos de estudios relacionados, se evidenció que la calidad del Clima Escolar percibida se asoció de forma negativa con diferentes características de los estudiantes, tales como problemas de comportamiento, comportamiento agresivo y depresión (Jia et al., 2009; Khoury- Kassabri, 2008; Wang et al., 2010). Sin embargo, también se demostró la percepción del clima escolar asociada a factores positivos como la adaptación escolar, satisfacción con la vida y salud mental (Haynes et al., 1997; Suldo et al., 2012; Suldo et al., 2008). Adicional a esto, La Guía de Principios Orientadores publicada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos-DOE (2014) afirma que:

Al brindar fundamentos teóricos y prácticos para el mejoramiento del CE en las Instituciones Educativas y al avalar investigaciones realizadas que muestran que la creación de un clima escolar positivo ayuda a las escuelas, maestros y a la región a lograr objetivos claves tales como reducir la rotación de maestros, incrementar su satisfacción laboral, la cual conlleva a aumentar el rendimiento académico de los estudiantes y a cerrar las brechas relacionadas con su desempeño, transformando el bajo rendimiento en las escuelas y aumentando la oportunidad de culminar procesos de graduación en los educandos. (p. 5)

Dicho lo anterior, se puede indicar que la evaluación del Clima Escolar en las instituciones educativas, permite reconocer los posibles factores que giran en torno a las relaciones interpersonales, el cumplimiento o incumplimiento de las normas establecidas, la infraestructura y ubicación de las sedes educativas, el acompañamiento académico dentro y fuera de las instituciones, la atención a población diversa y la participación en acciones de mejora de los diferentes actores educativos que las conforman.

1.1. Formulación del problema:

Como objeto de la presente investigación, se encuentran tres sedes urbanas de básica primaria y una de básica secundaria vinculadas a las instituciones educativas Ana Elisa Cuenca Lara del municipio de Yaguará (Huila) y Técnica Comercial Caldas del municipio del Guamo (Tolima). Para identificar las problemáticas que surgen en estos contextos educativos, la investigación se basó en las categorías de Educación Inclusiva, Clima Escolar, Dimensiones del Clima Escolar y Factores del Clima Escolar.

En estas instituciones comparten la concepción de que la categoría de Educación Inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad el derecho inalienable de pertenecer a un grupo, de no ser excluido (Falvey, 1995). Sin embargo, los establecimientos educativos orientan esta categoría exclusivamente hacia el acceso y la cobertura del servicio educativo para todos sus educandos, tal como se observa en la disminución de la cantidad de estudiantes que se inscriben año tras año. Para ejemplificar, en el año 2019, de acuerdo con datos arrojados por el Sistema de Matrícula Estudiantil, hubo una reducción en la matrícula de 40 estudiantes que equivale a un índice de 7,3% en cada una de las instituciones educativas (SIMAT, 2019).

Esto coincide con algunas estadísticas globales relacionadas con el acceso a la educación, las cuales establecen que el 88% de los estudiantes completan su nivel de básica primaria y no continúan sus estudios de básica secundaria ni de educación técnica o superior. Asimismo, en Colombia, el 19% de los estudiantes extra-edad en el nivel de primaria se encuentran en un rango de 12 años de edad, y el 10% en un rango de 13 años; adicional a esto, el 6% de los estudiantes entre 12 y 13 años están por fuera del sistema educativo. Esto puede desencadenar ausentismo escolar y luego la deserción o el abandono de sus estudios (GEM Report, 2015).

Más allá de limitar la Educación Inclusiva al acceso y cobertura, es imperioso que las instituciones educativas indaguen y valoren las percepciones de los actores escolares que las conforman para comprender las dinámicas que se generan en torno a las prácticas académicas, sociales y culturales propias de cada contexto educativo. Es por ello que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2005) sostiene que:

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.)

Por consiguiente, en las instituciones educativas Técnica Comercial Caldas y Ana Elisa Cuenca Lara se evidenciaron múltiples prácticas vinculadas a la categoría de Clima Escolar. En primer lugar, se encontraron interacciones chocantes entre los actores escolares, insultos,

comportamientos agresivos, irrespeto hacia docentes y entre estudiantes y conformación de subgrupos con intereses personales. Por ende, Felner et al. (1980) y Felner et al. (1981) afirman en sus investigaciones que los estudiantes de primaria y secundaria “pasan de una clase a otra, se enfrentan a períodos más cortos de contacto con un mayor número de profesores y a fluctuaciones en las reglas y las rutinas de instrucción entre las clases y los profesores”.

Adicional a esto, Catterall (1998) declara que “el hecho de que no les guste la escuela y que no se lleven bien con los profesores o con otros estudiantes se citan como razones importantes para el abandono de los estudios entre los estudiantes de primaria y secundaria”. De ahí la importancia de identificar estas regularidades en la escuela, ya que requieren de estrategias de evaluación que capten las experiencias de los actores educativos a lo largo de la jornada y así reducir la deserción y el ausentismo escolar (Brand et al., 2003).

En segundo lugar, se evidenció falta de socialización de las normas institucionales a los diferentes actores educativos, incumplimiento en algunas de ellas, aceptación de conductas inapropiadas en los estudiantes al ser consideradas como normales, baja participación de docentes, padres de familia y estudiantes en los organismos de gobierno escolar y en los procesos de mejora de las instituciones educativas. Es por esto que Garay & Gezmet (2001), aseguran que:

Una parte importante de la convivencia social en el contexto escolar está organizada por los adultos a cargo del sistema, es decir, los directivos y docentes, los cuales deben garantizar el funcionamiento normal de las relaciones interpersonales. Deben existir condiciones y reglas claras. Garantías de confianza y solidaridad, de seguridad y preservación para que el proceso educativo sea posible; debe haber un orden, valores y principios que organice y posibilite el crecimiento y desarrollo. (pp. 98-99)

En tercer lugar, se presentó inconformidad dentro y fuera de las instituciones. Al interior de ellas, se observó que la infraestructura con la que cuentan algunas sedes educativas es antigua y requieren acciones de mejora en su planta física. También se consideró hacinamiento en algunas sedes y recursos insuficientes para las instituciones educativas. En la parte externa, se reflejó la falta de seguridad que ofrece el entorno a los actores educativos debido a posibles hurtos y consumo de sustancias psicoactivas, en ocasiones, por habitantes aledaños y ajenos a los municipios. Sin embargo, varios investigadores transculturales han señalado que otros factores que afectan la seguridad en la escuela y las relaciones interpersonales entre los actores educativos, se debe al mayor número de alumnos por clase, es decir, con menos oportunidades de establecer vínculos individuales entre profesores y alumnos (Jessor et al., 2003; Zhou et al., 2012). De la misma manera, Mikulic y Cassullo (2004) entienden que la seguridad en el entorno escolar se relaciona con “la percepción de las características del ambiente que emerge de un estado fluido a partir de varios factores ambientales tales como variables físicas, materiales, organizacionales, operacionales y sociales” (p. 10). Considerando lo anterior, surge la necesidad de examinar el impacto del tamaño de la clase y los factores ambientales que influyen en el entorno escolar.

En cuarto lugar, se develó desmotivación hacia algunas asignaciones académicas, desinterés de algunos padres de familia y/o acudientes en el proceso de aprendizaje de sus hijos y reproducción de prácticas pedagógicas tradicionales por parte de algunos docentes que se limitan a cumplir con lo exigido en el currículo educativo estandarizado. Loukas y Robinson (2004) sostienen que “las investigaciones han demostrado que los alumnos que perciben que sus profesores les apoyan, tienen más confianza en sí mismos a la hora de abordar nuevos problemas y es más probable que perseveren en la realización de tareas difíciles”. De la misma forma,

Loukas (2007) afirma que “en algunos colegios se refleja una amistad y apoyo, en otros se siente la exclusión, poca bienvenida e incluso inseguridad” (p.1).

Otras investigaciones parecen confirmar que, si los estudiantes consideran que los profesores son accesibles, les apoyan y se preocupan por ellos, es más probable que busquen la ayuda de los profesores si hay un problema, que tengan un mejor rendimiento y menos problemas de comportamiento (Reinke y Herman, 2002; Wang et al., 2010). A partir de los resultados de estas investigaciones, se puede tomar en consideración que el apoyo que los profesores brindan a sus estudiantes en su proceso académico es un factor importante que influye en las relaciones interpersonales y en el clima escolar. No obstante, es necesario unir esfuerzos con las familias de los estudiantes para lograr mayor compromiso y acompañamiento.

Por último, se identificó que, aunque se atiende a población diversa (afrocolombianos, indígenas, familias en situación de migración, en condición de vulnerabilidad y desplazamiento forzoso, niños y niñas con discapacidad y diversidad de género), es necesario realizar ajustes institucionales para asegurar el cumplimiento de las prácticas pedagógicas de calidad para todos y adecuar los espacios físicos para suplir las necesidades de los actores escolares que lo requieran.

Por esta razón, Aldridge y A'lal (2013) basaron su investigación en “cómo la inclusión y la afirmación de la diversidad están relacionadas con la creación de armonía en la diferencia, de modo que los alumnos con distintos orígenes culturales y lingüísticos se sientan reconocidos y valorados en el entorno escolar” (p. 50). Desde esta perspectiva, se pretende ampliar el concepto tradicional de educación inclusiva en el que se hace referencia al acceso a estudiantes con discapacidades en aulas ordinarias (van Kraayenoord, 2007). En consecuencia, algunas investigaciones sugieren que, para lograr una inclusión real en la escuela, es fundamental

establecer buenas prácticas y programas que promueven las relaciones interculturales, como la educación multicultural y anti prejuicios y los programas de desarrollo moral. Examinar el lenguaje utilizado en el plan de estudios y en las interacciones cotidianas para ayudar a conformar la cultura escolar. Preparar mejor a nuestros profesores para que utilicen estrategias antirracistas e impliquen un enfoque intergrupale intercultural que destaque los beneficios de la diversidad, ayudar a los alumnos a comprender mejor su lugar en la sociedad (Banks, 2005; Erickson et al., 2004; Stephan & Vogt, 2004; Twemlow et al., 2005; Whitted & Dupper, 2005).

Adicional a esto, la mayoría de estudios relacionados con la evaluación del Clima Escolar reportan resultados obtenidos desde una única perspectiva (docentes, estudiantes o padres de familia) en lugar de tener en cuenta las percepciones de los diversos actores escolares que conforman la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia y/o acudientes, docentes directivos, personal administrativo y comunidad externa) ya que sus puntos de vista proporcionan un relato más completo y preciso del entorno escolar (Haynes et al., 1997).

Dado lo anterior, se consideró que no se han encontrado suficientes estudios referidos a la evaluación de un Clima Escolar transcultural en contextos urbanos a nivel nacional o regional. Es decir, que permitan el acercamiento entre las diferentes culturas a través de los medios de comunicación e información “que favorecen la manifestación de opiniones, acuerdos, y respeto por encima de las particularidades de raza, etnias y creencias religiosas, de modo que se dé la fraternidad universal o el principio hacia una transculturalidad” (Hidalgo, 2005, p.79).

Para ello, se tuvo que considerar otro aspecto relacionado con los instrumentos que se habían adaptado e implementado en las diferentes investigaciones revisadas, ya que se orientaron en su mayoría hacia el enfoque cuantitativo, es decir, cuestionarios y encuestas tales como el *California School Climate and Safety Survey (CSCSS)*, *School Environment Scale (SES)*, *School*

Climate Inventory (SCI), Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (CECSCE) y Escala de Clima Social Escolar (ECLIS) y dirigidos a docentes y estudiantes (Furlong & Morrison, 1995; Cornejo & Redondo, 2001; Furlong et al., 2005; Trianes et al., 2006; Aron et al., 2012).

De esta manera, se demostró la ausencia de instrumentos desde el enfoque cualitativo tales como entrevistas y grupos focales que permiten observar e interactuar directamente con los actores escolares para valorar la importancia de sus percepciones y los cambios que se pueden generar en torno a la escuela. Es así como esta investigación tuvo en cuenta los tres aspectos mencionados. Primero, la participación de todos los actores escolares que conforman la comunidad educativa. Segundo, la construcción y adaptación de instrumentos transculturales desde el enfoque cuantitativo como los cuestionarios aplicados a docentes, estudiantes y comunidad externa. Tercero, desde el enfoque cualitativo, el instrumento de protocolo de entrevista a directivos docentes, personal administrativo y padres de familia.

1.2. Pregunta de Investigación:

¿Qué factores caracterizan el Clima Escolar en actores educativos de tres sedes de básica primaria y una sede de básica secundaria vinculadas a las Instituciones Educativas Ana Elisa Cuenca Lara del Municipio de Yaguará (Huila) y Técnica Comercial Caldas del Municipio del Guamo (Tolima)?

1.3 Justificación

Esta investigación abordó el impacto actual a nivel nacional de la evaluación del Clima Escolar para la inclusión en instituciones educativas del contexto urbano, dado que el gobierno ha trabajado año tras año estableciendo una serie de lineamientos para el cierre de brechas de desigualdad y en búsqueda de una educación de calidad basada en la equidad.

El Ministerio de Educación Nacional - MEN (2017) asegura que la inclusión permite construir una sociedad basada en la participación ciudadana, con tolerancia y respeto hacia las diferencias y está como uno de los pilares dentro de los procesos de reforma educativa que se pretenden gestionar, ya que aborda las posibles causas y consecuencias de la exclusión al concebir la educación como un derecho de todos y para todos. Esto quiere decir, que todos los niños y jóvenes tienen las mismas oportunidades de aprendizaje en cualquier centro educativo y que éstas deben estar al margen de sus antecedentes sociales, culturales y reconocer que los estudiantes no son “beneficiarios” de un servicio sino agentes activos y principales de su formación y sujetos de derechos y deberes. Por eso es urgente la transformación de las instituciones educativas, los sistemas educativos y el contexto social para dar respuesta a las diversidades que caracterizan a los estudiantes, mediante espacios y procesos en los que estos puedan participar y apropiarse de su proceso educativo (Castillo, 2015).

En este apartado, se consideraron cinco aspectos referentes a la conveniencia, la relevancia social, las implicaciones prácticas, el valor teórico y la utilidad metodológica de la investigación realizada.

En primer lugar, esta investigación fue conveniente, ya que sirvió para identificar factores positivos y negativos que se presentan en el ámbito escolar, a través del ajuste y aplicación de instrumentos (cuestionarios y entrevistas). Se tomó en consideración algunos referentes a nivel mundial, quienes llevaron a cabo estudios respecto a la importancia de medir el Clima Escolar, y quienes han diseñado instrumentos de evaluación de acuerdo a las necesidades del entorno en el que se encuentran y demostraron fiabilidad y validez en cada uno de los resultados obtenidos.

En segundo lugar, esta investigación se consideró relevante a nivel social, ya que realizó una evaluación que permitió medir el CE de la manera más integral posible, teniendo en cuenta la participación de los diferentes actores educativos de la población estudiantil de los grados primero (1°) a sexto (6°), con rango de edad entre los 6 y 13 años, sus padres y/o acudientes, docentes, directivos docentes, personal administrativo y miembros de la comunidad externa, tales como policías, tenderos, los propietarios de las fotocopiadoras y restaurantes, practicantes de trabajo social y algunas personas que venden los dulces y alimentos a la hora del descanso y a la salida de la institución. De esta forma, asumieron su compromiso e identidad con cada una de las instituciones al reconocer por medio de sus percepciones aspectos positivos y negativos que influyen y repercuten en el Clima Escolar que los rodea; reflexionaron acerca de sus actitudes, comportamientos, compromisos, acciones y aportaron opiniones constructivas para la resolución de conflictos. Adicional a esto, fue posible generar espacios que los motivaron a fortalecer las buenas relaciones, a prevenir y atender conductas que puedan afectar negativamente la convivencia escolar.

En tercer lugar, desde el contexto nacional, regional y desde la realidad de las instituciones educativas, se manifestaron algunas implicaciones prácticas que ratificaron la importancia de esta investigación. Así, por ejemplo, se conocieron las concepciones que poseen los diferentes agentes escolares, debido a que ellos fueron los actores principales de dicho fenómeno. Igualmente, son quienes han vivenciado procesos de relación e interacción que han cimentado bases sólidas para brindar información clara, precisa y coherente en este tema, aportando a la construcción de una valoración objetiva de las situaciones que se presentan en los contextos escolares y una aplicación asertiva de la norma, lo cual aporta prevención en relación al deterioro del Clima Escolar. Además, los estudios comparativos trascienden y contribuyen como un

insumo que permite diagnosticar los problemas sociales, sirviendo, así como fuente de legitimación para el diseño y/o reestructuración de las políticas públicas (Piovani & Krawczyk, 2017).

En cuarto lugar, la investigación se orientó a partir de los vacíos identificados. Al terminar la revisión de literatura, en cuanto al valor teórico, los vacíos estaban relacionados con la escasez de estudios referentes a la evaluación del Clima Escolar a través del diseño, adaptación y aplicación de instrumentos transculturales a partir de los enfoques cuantitativo y cualitativo que permitiera la participación de agentes educativos internos y externos. En las instituciones educativas hubo disposición de recursos materiales y humanos, acceso a los espacios y a la comunidad educativa, lo cual permitió el desarrollo de la investigación con la autorización respectiva por parte de los directivos y de los actores involucrados a través del consentimiento informado a cada uno de los participantes.

Además, se evidenció que el Clima Escolar proyectado hacia la inclusión es un tema de interés en estos contextos escolares, debido a que la atención a población diversa es incipiente y carecían de programas o proyectos que se ajustaran a las necesidades educativas reales de la población. De esta manera se ratificó la pertinencia y el valor teórico del presente estudio, al evaluar el Clima Escolar en el contexto urbano como punto de partida para futuras investigaciones y/o diseños e implementaciones de programas que propendan al fortalecimiento de estos tópicos en las instituciones.

Por último, la investigación aportó a la construcción de instrumentos transculturales (cuestionarios y protocolos de entrevista) como base metodológica en investigaciones previas para la evaluación del Clima Escolar, reconociendo las percepciones de los actores escolares

vinculados a las dos instituciones educativas en mención. A través de la metodología aplicada, fue posible caracterizar el CE por medio de factores positivos en torno a las relaciones interpersonales, la socialización de las normas establecidas, la atención oportuna y activación de ruta para favorecer la seguridad emocional de sus actores educativos, el acompañamiento de los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la atención a la población diversa.

En cuanto a los factores negativos, se identificó problemas de infraestructura en dos sedes educativas de cada institución, zonas inseguras por la ubicación en sectores de riesgo, insuficiencia de recursos institucionales, baja participación de padres de familia y/o acudientes en los entes de gobierno escolar y falta de implementación en la normatividad a población diversa a nivel institucional. Lo anterior demostró que un clima escolar positivo contribuye a disminuir y erradicar la deserción escolar, problemas de comportamiento y agresión entre pares, y mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación entre estudiantes, docentes, directivos, padres de familia y toda la comunidad educativa, en general. Es por eso que se concluyó, que, aunque los resultados obtenidos en esta investigación sirvieron como aporte a la construcción conceptual del Clima Escolar hacia lo inclusivo, también se deben generar e implementar estrategias que ayuden al mejoramiento de los currículos orientados hacia la inclusión y empezar a gestionar acciones desde cada contexto educativo.

3. Objetivos

3.1. General

Caracterizar los factores que determinan el Clima Escolar en los actores de la comunidad educativa del nivel de básica primaria y grado sexto de básica secundaria de las Instituciones Educativas urbanas Técnica Comercial Caldas del Municipio del Guamo (Tolima) y Ana Elisa Cuenca Lara del Municipio de Yaguará (Huila).

3.2. Específicos

- Identificar las características sociodemográficas de los actores escolares en las Instituciones Educativas Técnica Comercial Caldas del Municipio del Guamo (Tolima) y Ana Elisa Cuenca Lara del Municipio de Yaguará (Huila).
- Reconocer las percepciones acerca del Clima Escolar de los actores que hacen parte de la comunidad educativa de las instituciones Técnica Comercial Caldas del Municipio del Guamo (Tolima) y Ana Elisa Cuenca Lara del Municipio de Yaguará (Huila).
- Analizar las dimensiones que definen el Clima Escolar en el nivel de primaria y grado sexto de secundaria en las Instituciones Educativas Técnica Comercial Caldas del Municipio del Guamo (Tolima) y Ana Elisa Cuenca Lara del Municipio de Yaguará (Huila).
- Determinar las tendencias de los factores que caracterizan el Clima Escolar en las Instituciones Educativas Técnica Comercial Caldas del Municipio del Guamo (Tolima) y Ana Elisa Cuenca Lara del Municipio de Yaguará (Huila).

4. Marco Referencial

4.1 Marco Teórico

Los referentes teóricos de esta investigación giran alrededor de las siguientes categorías conceptuales: Educación Inclusiva, Clima Escolar, Dimensiones del Clima Escolar y Factores del Clima Escolar.

4.1.1 Educación inclusiva

La Declaración de Salamanca (1994) concluyó que:

Las escuelas ordinarias con [una] orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (p. ix)

Este concepto reconoce que la escuela es el mejor lugar para ahondar en las necesidades actitudinales, físicas, estructurales y sociales que surgen dentro del sector educativo. Además, promueve la participación de los diferentes actores que la conforman para analizar, evaluar y gestionar cambios internos con valor y trascendencia social. De igual forma, la UNESCO (1996) afirmó que “la educación inclusiva es mucho más amplia que la educación formal, puesto que incorpora la casa, la comunidad y otras oportunidades para que la educación pueda darse más allá de las escuelas” (p. 219).

En algunos países aún se considera a la educación inclusiva como un modo de atención a los niños con discapacidades dentro del contexto de la educación general. No obstante, internacionalmente está cada vez más vista como una reforma que apoya y acoge la diversidad de todos los educandos (UNESCO, 2001).

A partir de lo anterior, es posible entender que la educación inclusiva emerge como una opción para realizar cambios en la educación tradicional orientada hacia la atención a la diversidad. De esta manera, la enseñanza y las vivencias en la escuela se adaptan a las necesidades, no solo de quienes presentan algún tipo de discapacidad o enfrentan barreras para aprender, sino en el reconocimiento de las particularidades que caracterizan a los diferentes actores educativos. Por consiguiente, los cambios se deben generar en la escuela y encaminar hacia la formulación, implementación y cumplimiento de políticas institucionales para favorecer a los actores escolares que la conforman.

Se quiere con ello significar que la educación inclusiva es un proceso que permite una mayor participación en el aprendizaje, abordando actividades culturales y comunitarias para reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Blanco (2010) asume que:

El objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa.
(p. 29)

Lo anterior implica “cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo educar a todos los niños y niñas” (UNESCO, 2005, p. 26).

La Educación Inclusiva supone entonces, una transformación progresiva del sistema educativo, de manera prioritaria y fundamental. Es aquella que logra dar una respuesta efectiva a

todos los estudiantes, independientemente de su origen, creencias, cultura, características y condiciones. Se materializa a partir de la innovación permanente de las prácticas pedagógicas y la disposición de ambientes de aprendizaje variados, que reconocen los distintos ritmos de desarrollo y aprendizaje, así como los elementos contextuales de los estudiantes y sus familias. (SED, 2018)

Considerando lo anterior, se puede precisar que las interrelaciones entre los diferentes grupos de individuos favorecen las prácticas inclusivas por medio de procesos de reflexión y diálogo continuos para enfrentar los desafíos generados por la exclusión. Es por eso que algunos autores consideran que son principios fundamentales de la educación inclusiva el aprendizaje, a través de aquellas medidas y actuaciones que garanticen su pleno desarrollo en el sistema educativo; la presencia y la participación de los alumnos y, en general, de toda la comunidad educativa teniendo en cuenta la diversidad y necesidades de todos (Echeita, 2006; Arnaiz et al., 2015; Ainscow, 2017).

De modo similar, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) identifican la inclusión como una de las dimensiones de la convivencia escolar y la definen teniendo en cuenta tres ámbitos de la vida escolar: 1) *el pedagógico curricular*, 2) *el organizativo/administrativo* y 3) *el socio-comunitario*. En la primera dimensión, define la inclusión como el reconocimiento de las identidades y necesidades individuales y colectivas de los estudiantes en la que se integren sus experiencias de vida en el currículo, al igual que sus conocimientos locales y culturales para la construcción de una comunidad solidaria y respetuosa en el aula. En la segunda dimensión, hace referencia a la inclusión como la aceptación del ingreso de los estudiantes en el entorno educativo sin distinción de cultura, orígenes o condiciones personales y su efectiva integración y participación en las diferentes actividades propuestas en la escuela, logrando reconocimiento y valoración de la

diversidad de aportes de todos los actores educativos. En la tercera dimensión considera una política de puertas abiertas a la comunidad, valorando sus saberes y promoviendo la creación de espacios de diálogo con padres de familia y comunidad en general para fortalecer el respeto y la solidaridad.

4.1.2 Clima Escolar (CE)

Aunque algunos autores han intentado aproximarse al concepto de clima escolar, cabe señalar que no hay un significado definitivo que abarque la amplitud de este término. Sin embargo, es fundamental tener en cuenta las acepciones de CE que plantean algunos investigadores en sus estudios y que determinará el hilo conductor de la presente investigación.

Por una parte, Cohen et al. (2009), afirman que el CE “se refiere a la calidad y el carácter de la vida escolar basada en los patrones de experiencia de las personas que intervienen y refleja normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizativas” (p.182). Del mismo modo, Thapa et al. (2013) declaran que el clima escolar “refleja las experiencias y la vida académica, escolar, social, emocional, cívica y ética de los alumnos, del personal escolar y de los padres” (p. 358). Estos autores se centran en la importancia de reconocer las percepciones, opiniones y puntos de vista de los actores que participan en el contexto educativo para identificar diferentes factores que permitan comprender y describir el entorno escolar particular en el que ellos se desenvuelven realizando a futuro los ajustes necesarios que la institución requiera para mejorar sus prácticas académicas, personales y sociales.

Desde el mismo punto de vista, Wang y Degol (2015) establecen que “un clima escolar incluye prácticas académicas, la comunidad, la seguridad, y las dimensiones del entorno

institucional que abarcan casi todas las características del entorno escolar generando impactos cognitivos, de comportamiento y de desarrollo psicológico” (p. 1). Otra definición ampliamente usada es proporcionada por Cemalcilar (2010), quien argumenta que un clima escolar positivo se refiere, por un lado, al mejoramiento de las relaciones entre profesores y estudiantes, los directivos con estudiantes y de éstos con sus compañeros; por el otro, alta calidad del medio ambiente físico y los recursos de apoyo, y por último la no violencia en la escuela unida al sentido de pertenencia hacia la escuela.

Sakiz (2016) define el clima escolar como el producto de la atención de una escuela para el fomento de la seguridad; la promoción de un apoyo académico, disciplina, el entorno físico; y el fomento de las relaciones respetuosas, de confianza y de cuidado en toda la comunidad educativa sin importar el nivel, que puede ir desde el pre kínder, escuela primaria hasta la educación superior.

4.1.3 Dimensiones del Clima Escolar

Diversos autores han determinado dimensiones comunes que se constituyen a partir de los diferentes aspectos que surgen en contextos educativos y que se utilizan para medir el Clima Escolar. La siguiente tabla muestra los autores y las dimensiones que han empleado cada uno de ellos en la medición del Clima Escolar.

Tabla 1*Dimensiones de los instrumentos de evaluación del Clima Escolar*

AUTOR Y FECHA	DIMENSIÓN
López et al. (2014)	Apoyo social, normas contra violencia, participación
Petrucci et al. (2016)	Justicia y equidad, orden y disciplina, participación de los padres, distribución de recursos, relaciones interpersonales entre estudiantes y relaciones entre maestros-estudiantes
Aldridge y Ala'l (2013)	Apoyo docente, relación entre pares, identidad y pertinencia escolar, reconocimiento a la diversidad, claridad en las normas, informar y solicitar ayuda
Boren et al. (2010)	Participación, interés y ayuda docente, crecimiento personal y objetivos académicos y control docente e innovación
Cemalcilar (2010)	Satisfacción con las relaciones sociales en el colegio, satisfacción con la infraestructura del colegio, sentido de pertenencia con la institución
Cocorada & Cinliu (2009)	Relaciones escolares, clima de seguridad, clima de igualdad y justicia, prácticas académicas
(Furlong et al., 2005; Furlong et al., 1991)	clima de seguridad
Gage et al. (2015)	Acompañamiento en el colegio, seguridad escolar, respeto por las diferencias, acompañamiento en casa, acompañamiento académico en casa, apoyo entre pares y agresión a otros
Cornejo y Redondo (2001)	Contexto interpersonal, contexto regulativo
Thapa et al. (2013)	Seguridad, relaciones, enseñanza y aprendizaje, ambiente institucional y proceso de mejora escolar.
Brand et al. (2003)	Orientación académica y social, diferentes problemas de seguridad
Zullig et al. (2010)	Relaciones positivas entre estudiantes y maestros, conectividad escolar, apoyo académico, orden y disciplina, ambiente físico escolar y entorno social escolar.

4.1.4 Factores del Clima Escolar

El Departamento de Educación de los Estados Unidos - DOE (2014) conceptualiza y relaciona el clima escolar:

Con los factores o dominios que se pueden presentar en la escuela tales como la seguridad, el compromiso y el entorno, los cuales se relacionan con percepciones de seguridad, casos de conducta agresiva o delincuencial, relaciones escolares, relaciones con maestros, participación de padres, recursos escolares, ambiente físico y aprendizaje. (pp. 3-7)

Esta concepción parece confirmar que los factores asociados al clima escolar son esos aspectos, constructos y patrones que surgen en el día a día del ámbito escolar de forma individual o en el colectivo y que al identificarlos contribuirá no solo en la comprensión del Clima Escolar con el que se cuenta en la institución, sino en los avances que se pueden generar y alcanzar para su mejoramiento.

Algo semejante ocurre con los autores Irvin et al. (2004) al sostener que:

El clima escolar depende de los factores que lo caracterizan, entre ellos, el comportamiento, las actitudes, las características de la escuela y el aula, los valores tanto de educadores como de estudiantes y percepciones relacionadas con la seguridad y eficacia en la escuela. Además, reiteran, que existe correspondencia entre el clima y el comportamiento escolar y que ha sido objeto de atención en la literatura de investigación. (p. 494)

Para complementar estas definiciones, se debe agregar la de Milicic y Aron (2017) quienes comparten el mismo punto de vista de los investigadores anteriores y afirman que los factores que

se relacionan con un clima social positivo son el ambiente físico apropiado, actividades dinámicas y entretenidas, comunicación respetuosa entre docentes y estudiantes y entre compañeros, capacidad de escucharse y de valorarse mutuamente. Además, un clima escolar positivo despierta la sensibilidad en las situaciones difíciles que otros atraviesan, evita la indiferencia y sirven para solidarizarse y ser apoyo emocional (Berger & Lisboa, 2009; Milicic et al., 2003).

4.2 Marco contextual

Esta investigación se llevó a cabo en tres sedes urbanas de básica primaria y grado sexto de básica secundaria en las Instituciones Educativas Ana Elisa Cuenca Lara del Municipio de Yaguará (Huila) y Técnica Comercial Caldas del Municipio del Guamo (Tolima), las cuales se describen a continuación.

La Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara se encuentra ubicada en el municipio de Yaguará en el noroccidente del Departamento del Huila. Es una institución de naturaleza oficial, de carácter mixto, calendario A, con especialidad académica y Técnica en articulación con el SENA, en la que se ofrecen tres programas técnicos: Diseño e integración de multimedia, Contabilización de operaciones comerciales y financieras y Asistencia Administrativa.

La institución se complementa con siete sedes más: tres urbanas y cuatro rurales; en todas las sedes la jornada escolar es por la mañana; solo los grados de media técnica, décimo y undécimo cuentan con jornada mañana y tarde. La Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara ofrece los niveles de preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Técnica, además de los ciclos de educación flexible en jornada nocturna.

En cuanto a su planta docente, la institución cuenta con 5 directivos docentes, encabezando la lista el rector, tres coordinadores académicos y un docente orientador; 3 auxiliares

administrativos, la secretaría, la técnico operaria y la bibliotecaria; 5 auxiliares de servicios generales, 4 celadores, 2 tutores del programa Todos a Aprender y 52 docentes.

Al concluir el año escolar 2019, la institución contaba con 1283 estudiantes de todas sus sedes en jornada mañana; 589 de ellos pertenecen al nivel de primaria en las tres sedes urbanas (Amelia Perdomo de García, Fernando Monje Casanova y Santa Ana); otros 47 estudiantes son de escuela unitaria en el sector rural y los 653 restantes son de las cuatro sedes urbanas incluyendo la principal en el nivel de secundaria y media técnica. La población estudiantil en su mayoría procede de los estratos 1, 2 y 3 considerados como bajos; algunos miembros jefes de familia ocupan cargos públicos, otros se dedican al trabajo informal y/o realizan las actividades económicas propias de la región.

En cuanto a su actividad económica, el municipio de Yaguará es netamente agrícola y pecuario, basando su economía principalmente en la agricultura (arroz y cacao), la ganadería y en menor proporción en minería y piscicultura. Esta última, ha adquirido mayor importancia localmente ya que es considerado uno de los más sólidos generadores de empleo y apuntan al desarrollo de estrategias artesanales e industriales aprovechando el embalse de la Represa de Betania. Otro generador de empleo se da en el sector petrolero donde se requiere mano de obra calificada y no calificada. El sector comercial está tomando fuerza, aunque es necesario instalar establecimientos de abastecimiento integrales para que sus habitantes no se desplacen con tanta regularidad al municipio de Neiva. El municipio festeja el Reinado del Turismo, hay variedad de platos típicos como los bizcochos, el quesillo y la mojarra frita, que es lo que motiva a ir consolidando el sector Turístico.

Respecto a la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas del municipio del Guamo – Tolima es una institución de naturaleza oficial, carácter mixto, calendario A, especialidad

comercial, se encuentra articulada con el SENA, ofreciendo 3 programas técnicos: técnico en registro de operaciones contables y financieras, técnico en asistencia y organización de archivos y técnico en administración de ventas de productos y servicios. Es una institución inclusiva que atiende población en situación de vulnerabilidad y estudiantes con necesidades educativas especiales NEE. También, se forma estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica y en los modelos flexibles para la población en extra-edad.

Se encuentra ubicada en el casco urbano de la región, cuenta con 11 sedes; 4 urbanas y 7 rurales, de las cuales dos ofrecen las jornadas mañana y tarde (Sede principal y Sor Josefa del Castillo). Los estudiantes que en ella se concentran provienen en un 60% del área urbana y un 40% del área rural; la mayoría de las familias viven de la agricultura, algunos pocos son empleados públicos y otra minoría son cuidadores de finca, lo que hace que la población estudiantil sea flotante; el 90% de ellas pertenecen a los estratos 1 y 2 y un 10% estrato 3; el tipo de familia que predomina es un 50% extensa incompleta, en un 15% nuclear incompleta, en un 20% nuclear completa y en un 15% recompuestas.

En cuanto a las características culturales, la población en su mayoría es mestiza y una minoría es indígena y afrocolombiana. Cuenta con una planta de personal de: 05 directivos docentes, 01 docente orientador, 03 auxiliares administrativos, 03 auxiliares de servicios generales, 01 tutor del programa Todos a Aprender y 73 docentes; el 65% de los docentes pertenecen al estatuto 2277, el 25% al estatuto 1278 y el 10% restante se encuentran en provisionalidad o temporalidad. La Institución Educativa Técnica Comercial Caldas ofrece los niveles de preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, media Técnica además de los ciclos educación flexible (Acrecer). La población estudiantil de la Educación Formal proviene del estrato BAJO, donde algunas

familias ocupan cargos públicos, otros se dedican al trabajo informal y en menor escala es población no estable.

El núcleo familiar de estos estudiantes en gran mayoría está conformado por familias unipersonales y en algunos de los casos están a cargo de los abuelos quienes no pueden dedicar tiempo a sus hijos para su formación y direccionamiento pedagógico en el caso de los estudiantes de preescolar y primaria. Entre las acciones inclusivas se tiene en cuenta la diversidad cultural, de género y desplazamiento de la población que se vincula a la institución, las características de los niños jóvenes y adultos con condiciones especiales, y situación de analfabetismo, estrategias de aprendizaje, participación, ética y convivencia utilizados por los docentes que han sido seleccionados para recibir capacitación en los diferentes programas de inclusión que funcionan en la institución. Estas políticas ofrecen a la comunidad educativa una mayor participación de los distintos sectores sociales y poder asegurar la continuidad educativa a niños y adultos.

4.3. Marco Legal

Este apartado hace referencia a las bases legales que sustentaron el objeto de estudio en esta investigación. Por lo tanto, se expone normatividad acerca de los derechos y deberes de los estudiantes, la convivencia escolar, la violencia escolar, responsabilidades y manejo de conflictos que afectan de una u otra manera el Clima Escolar en las instituciones educativas Ana Elisa Cuenca Lara en Yaguará (Huila) y Técnica Comercial Caldas en el Guamo (Tolima) y que se relacionan en La Constitución Política de Colombia, La Ley General de Educación, La Ley 1098 de 2006, La ley 1620 de 2013 y el Manual de Convivencia Escolar.

La Constitución Política de Colombia de 1991 contempla en los artículos 2, 5, 7, 20, 44, 67, 68 y 79, el reconocimiento de los derechos de las personas y la familia como base de la sociedad;

además, hace especial énfasis en los derechos fundamentales de los niños, en la integridad física, la salud, la seguridad social, la educación, la cultura y la libre expresión de su opinión por medio de la protección contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro y abuso sexual. También reconoce que la educación cumple una función social al brindarles acceso al conocimiento, a los demás valores de la cultura, al cuidado del medio ambiente y el derecho a gozar de un ambiente sano y a participar en las decisiones que afecten a su comunidad.

Del mismo modo, la Ley General de Educación 115 de 1994 expone en los artículos 25, 87, 92, 94, 96 y 104 la formación ética y moral por parte del establecimiento educativo a través del currículo, contenidos académicos pertinentes, el comportamiento honesto de los actores escolares como lo son los docentes, directivos docentes, personal administrativo y la aplicación y justicia de las normas establecidas por la institución condensados en el Proyecto Educativo Institucional. Adicional a esto, estipula que cada establecimiento educativo debe tener un reglamento o manual de convivencia donde describa los derechos y deberes de los estudiantes y que debe ser conocido por los padres, acudientes y estudiantes al momento de la matrícula. También establecerá las condiciones de permanencia del estudiante en el plantel y el procedimiento en caso de exclusión. Finalmente, establece que el educador es el orientador en el proceso de formación y de aprendizaje mejorando su práctica permanentemente mediante el aporte de ideas y sugerencias ante los órganos del gobierno escolar.

En el mismo orden, la Ley 1098 de 2006 del Código de infancia y Adolescencia a través de su normatividad garantiza a los niños, niñas y adolescentes el respeto a su dignidad, a la vida, a la integridad física y moral dentro de la convivencia escolar. Para esto, es necesario cumplir con tres objetivos fundamentales; el primero, es formar en valores, derechos humanos, tolerancia hacia las diferentes e inculcar respeto hacia los demás; el segundo, protegerlos contra toda forma

de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla por parte de profesores y estudiantes. En tercer lugar, establecer mecanismos adecuados que permitan persuadir, corregir y reeducar a los agresores o victimarios y que impidan continuar con cualquier tipo de violencia dentro de la institución.

En cuanto a la Ley 1620 de 2013 de Convivencia Escolar se puede evidenciar que es una ley para la prevención, promoción, atención y seguimiento de la intimidación escolar, que además incluye aspectos de salud sexual y reproductiva, derechos humanos y competencias ciudadanas enmarcadas en el tema de convivencia escolar, mecanismos orientados al mejoramiento del clima escolar y la mitigación de comportamientos que afecten la convivencia dentro y fuera de los establecimientos educativos, siendo esto responsabilidad de las instituciones educativas del país, de la familia, la sociedad y el Estado. Es decir, se debe garantizar a los estudiantes, educadores, directivos docentes y demás personal de los establecimientos educativos el respeto a la dignidad, a la integridad física y moral en lo que a convivencia escolar se refiere.

Al hacer la revisión de cada Manual de Convivencia de las Instituciones Educativas Ana Elisa Cuenca Lara Yaguará-Huila y Técnica Comercial de Caldas Guamo-Tolima, se observó que cuentan con características similares y a continuación se expondrán las coincidencias o similitudes en cuanto a temas de convivencia escolar, tipificación de las faltas, el manejo de conflictos, protocolos para la no discriminación y respeto a la diversidad. Los artículos que se nombran se enumeraron teniendo presente que a la I.E. Ana Elisa Cuenca Lara le corresponde el primero y el siguiente a la I.E. Técnica Comercial de Caldas.

Los artículos 9 y 11 describen las obligaciones que las instituciones educativas deben cumplir a cabalidad en cuanto a facilitar el acceso al sistema educativo de los niños y jóvenes,

garantizando su permanencia y brindando una educación integral, pertinente y de calidad. Así mismo, debe imperar el respeto por la dignidad de los integrantes de la comunidad educativa, facilitar la participación de los estudiantes en la gestión académica dentro del centro educativo, abrir espacios de comunicación con los padres de familia para el seguimiento del proceso educativo y evitar cualquier conducta discriminatoria por razones de sexo, etnia, credo, condición socioeconómica o cualquier otra que afecte el ejercicio de sus derechos.

Los artículos 13 y 12 se relacionan con la obligación ética fundamental de los establecimientos educativos para formar y garantizar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los derechos humanos, la aceptación y la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para esto, es necesario que se conozca y desarrolle el proyecto de convivencia escolar por medio de programas de educación sexual y construcción de ciudadanía; también el reglamento debe ser claro en trabajar con victimarios y agresores para reducir el índice de violencia escolar en las instituciones.

En cuanto al manejo de conflictos y casos difíciles que afecten la convivencia escolar, se debe seguir el protocolo de rutas institucionales establecidas para tal fin y tipificadas en el manual de convivencia que permiten atención oportuna en situaciones que así lo ameriten. Por ejemplo, los Artículo 36 y 11 de las dos instituciones educativas exponen las situaciones Tipo I y/o acciones leves que corresponde a los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud. Entre otras se pueden tener en cuenta el incumplimiento de los deberes escolares, la inadecuada presentación personal que incluye descuido del cabello, desaseo y mal porte del uniforme, indisciplina en clase, actos comunitarios y demás actividades escolares, gestos o actos irrespetuosos con connotación sexual, utilizar apodos y ejecutar chanzas y burlas

de mal gusto que crean indisposición de sus compañeros, esconder las pertenencias de sus compañeros, dañarlas o escribir sobre ellas y copiar tareas y trabajos de sus compañeros bajo presión o amenaza. En consecuencia, los Artículos 37 y 17 hacen referencia a las situaciones Tipo II. A este tipo corresponden las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Cyberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito, que se presenten de manera repetida o sistemática, que causen daños al cuerpo o a la salud mental o física sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados. En este caso se pueden identificar el reincidir constantemente en las acciones leves con sus correspondientes correctivos o sanciones establecidas en el Manual de Convivencia o el Reglamento Interno. Por último, en los Artículos 38 y 18 se ejemplifican las situaciones tipo III u otras sanciones. Las situaciones de agresión escolar que corresponden a este tipo se consideran constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro 11 de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente.

Cada manual de convivencia también establece conceptos relacionados con la convivencia escolar, formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Algunos de ellos están relacionados con la participación, la cual debe estar garantizada a los niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de las estrategias y acciones que se adelanten en pro de la convivencia escolar. La corresponsabilidad en la que deben estar involucrados diferentes actores de la comunidad educativa tales como la familia, los estudiantes, los directivos y los docentes. La diversidad, la cual se fundamenta en el reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena, sin discriminación por razones de género, orientación o identidad sexual, etnia o condición física,

social o cultural. La integralidad está orientada hacia la promoción de la educación para la autorregulación del individuo, de la educación para la sanción social y de la educación en el respeto a la Constitución y las leyes.

Acerca de la responsabilidad de los docentes, es necesario resaltar su rol de orientadores y mediadores frente a las situaciones de convivencia escolar que se puedan presentar. Ellos deben Identificar, reportar y realizar el seguimiento a los casos de acoso escolar, violencia escolar y vulneración de derechos sexuales y reproductivos que afecten a estudiantes del establecimiento educativo, participar de los procesos de actualización y de formación docente y de evaluación del clima escolar del establecimiento educativo. De igual manera, el docente orientador debe apoyar al comité escolar de convivencia en el desarrollo de estrategias e instrumentos destinados a promover y evaluar la convivencia escolar y la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, así como documentar los casos que sean revisados en las sesiones del mismo. Por lo tanto, la responsabilidad de los estudiantes radica en participar activamente en la formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad, la prevención y mitigación de la violencia escolar.

5. Antecedentes de la Investigación

En la investigación se identificaron tres tendencias investigativas en relación con el Clima Escolar en la escuela. Se consultaron diversas investigaciones que arrojaron en primer lugar, la tendencia relacionada con las percepciones de algunos actores escolares. En segundo lugar, la tendencia relacionada con dimensiones y factores y, en tercer lugar, la tendencia relacionada con los instrumentos para evaluar el Clima Escolar.

La tendencia inicial mostró la percepción de diferentes actores escolares. Es evidente que el Clima Escolar ha sido evaluado en su mayoría, desde la percepción de los estudiantes; no obstante, también se encontraron investigaciones en las que se tuvieron en cuenta las percepciones tanto de estudiantes como de docentes. Además, se encontraron escasas investigaciones que relacionan las percepciones de otros actores escolares, tales como estudiantes y padres de familia o de estudiantes, padres de familia y miembros del personal de la institución. Para concluir esta primera parte, aunque no se puede considerar como una tendencia, se expuso una investigación que le dio relevancia a las percepciones de los directivos, docentes, administrativos, personal de orientación escolar. Esto permitió reconocer el vacío relacionado con las percepciones que se consideraron al momento de evaluar el Clima Escolar en diferentes actores de la comunidad educativa.

A partir de la revisión de literatura, algunos autores afirman que las percepciones de los estudiantes sobre su entorno en el aula han sido ampliamente estudiadas y se han vinculado a los logros con varios instrumentos existentes que pretenden captar las opiniones de los estudiantes acerca de su profesor y del ambiente en el salón de clase. De la misma forma, argumentan que debido a la importancia del clima escolar y el hecho de que los estudiantes son los principales

interesados en el proceso educativo, es necesario darles la oportunidad de expresar sus opiniones. Se ha comprobado que escuchar las voces de los estudiantes, en investigaciones anteriores, es una práctica potencialmente transformadora (Aldridge y A'lal, 2013; Boren, et al., 2010).

Adicional a esto, las percepciones de los estudiantes han estado relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograr su éxito, se hace necesario tender a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas involucradas en dicho proceso, en este caso, de los educandos. Es por eso, que el estudio del ambiente o clima escolar es uno de los principales enfoques para estudiar los procesos interpersonales al interior de una institución educativa y su interrelación con los resultados del mismo. Sin embargo, es importante reconocer que los resultados de los estudiantes se ven afectados por variables individuales, como la inteligencia y la aptitud académica, la personalidad o los factores familiares fuera de la escuela. El entorno escolar también se considera importante porque es posible controlar casos como estos, debido a los esfuerzos de los miembros de la escuela (Cornejo y Redondo, 2001; Lee et al., 2017).

En ese orden de ideas, también se abordó las percepciones de docentes y estudiantes y su relación con el Clima Escolar, puesto que estos dos actores están directamente involucrados en el proceso educativo, ya que al hablar de clima social escolar se hace referencia tanto a la percepción que los niños y jóvenes tienen de su contexto escolar, como a la que tienen los profesores de su entorno laboral. Aunque el clima escolar se puede determinar como un constructo de la escuela, la interpretación y la percepción pueden variar según el actor educativo. Tanto docentes como estudiantes experimentan la vida escolar de diferente manera. Los estudiantes son el foco principal por ser los consumidores o clientes de la institución, y los

docentes son los agentes que imparten contenidos, son los empleados de la escuela (Milicic y Aron, 2000; Gage et al., 2015).

Por consiguiente, se tuvieron en cuenta investigaciones relacionadas con las percepciones de estudiantes, docentes y padres de familia. Además de los desafíos de medir el clima escolar, han surgido investigaciones que se limitan a reportar datos desde una sola perspectiva, bien sea la del estudiante, la del docente o la del padre de familia, en vez de contar con múltiples actores educativos y tratar de entender el clima escolar contando con todas las percepciones posibles. De esta manera se obtienen medidas de clima escolar desde múltiples perspectivas para proporcionar una comprensión más completa y precisa del entorno escolar. Además, los padres son colaboradores y apoyan los resultados educativos producidos por la escuela. En general, los tres actores escolares desempeñan un papel fundamental (Gage et al., 2015; Ramsey et al., 2016).

Para concluir con esta tendencia, se expuso a grandes rasgos la investigación de Clima Escolar de You et al. (2013), en la que tuvo en cuenta las percepciones de estudiantes, padres, docentes y administrativos. Con este estudio se propició la oportunidad de interpretar las percepciones relacionadas con la escuela entre los diferentes grupos de personal escolar, ya que han sido poco exploradas en las investigaciones. Para este estudio, los autores “consideraron las diferencias entre las percepciones de los actores escolares mencionados que facilitan la escuela positiva”. (p. 155)

En este sentido, la tendencia apuntó que, para generar un ambiente con un Clima Escolar positivo, se debe medir y evaluar a partir de las percepciones de la mayor parte de actores escolares, quienes forman parte de la comunidad educativa, ya que en muchas ocasiones se ha podido evidenciar consecuencias no favorables a causa de la ausencia de un Clima Escolar

positivo. Por esta razón, estas percepciones se deben tener en cuenta para identificar posibles causas y efectos negativos expresados por estos actores en el entorno donde se desarrollan y para evitar continuar con un Clima Escolar inadecuado en su proceso social, familiar y académico.

La siguiente tendencia estuvo relacionada con las dimensiones y factores que permiten medir y evaluar el Clima Escolar. De acuerdo con la revisión documental asociada a los factores y dimensiones que se deben tener en cuenta para medir y evaluar el Clima Escolar, Brand et al. (2003) decidió agrupar las dimensiones encontradas en cuatro grupos mayores; el primer grupo está relacionado con el alto grado de sensibilidad en cuanto al apoyo que el estudiante puede recibir por parte del docente en búsqueda de fortalecer su conocimiento, reconociendo y cumpliendo las reglas establecidas dentro de la institución y el aula de clase para que logre tomar decisiones que le permitan fortalecer su proceso de aprendizaje. El segundo grupo se definió como conductas altruistas que llevan al estudiante a reconocer las diferencias, colaborar con sus pares en su proceso de formación y que evidencie el apoyo al pluralismo cultural dentro y fuera del aula de clase manejando buenas relaciones interpersonales y que adquiera un compromiso en el logro de sus propósitos educativos haciendo a la vez buen uso de la tecnología como herramienta de innovación en el aspecto educativo. En el tercer grupo se evidenciaron los factores negativos de acuerdo con las percepciones de los estudiantes al reconocer severidad en cuanto a la disciplina en el aula de clase y en algunos casos interacciones negativas con sus compañeros. Por último, se encontraron problemas de seguridad que se pueden presentar dentro de la institución tales como la violencia, el consumo de drogas, el robo, entre otras.

Por otra parte, Sieglin y Ramos (2007) se centró en dos factores; uno, está relacionado con el entorno laboral de los maestros, es decir, el bajo nivel salarial, cantidad de estudiantes por

maestro, sobrecarga laboral, conflictos de rol, grado de participación en la toma de decisiones, nivel de socialización entre colegas y superiores, estilos y competencias administrativas de los directivos. El otro tiene que ver con la relación entre estudiantes y maestros, tales como problemas de conducta y disciplina estudiantil, motivación de los alumnos, ausentismo y niveles de rendimiento académico inferiores.

De igual manera, Trianes et al. (2006) evaluaron el clima social escolar desde la perspectiva de los estudiantes y hace referencia a dos factores; por un lado, se encuentra el clima social del centro escolar conectado a la relación entre pares, capacidad de ayuda y sentimiento de bienestar; por el otro, está el clima social enfocado en los profesores que se relaciona con la exigencia académica, sentido de justicia y trato con los estudiantes. En consecuencia, Stichter (2008) desarrolló un estudio en el cual identificó cuatro factores estudiantiles claves relacionados con las experiencias de aprendizaje académico, la satisfacción general de la escuela, comunicación y experiencias ambientales, las cuales sirven como medidas eficaces que inciden en el cumplimiento de las metas institucionales fijadas en el centro escolar. En cada una de estas investigaciones, se reflejan factores que inciden en los estudiantes y docentes para crear un clima escolar positivo para transformar a partir del currículo un ambiente escolar en donde no existan factores que promueven consecuencias negativas en los actores educativos (docentes y estudiantes).

Sin embargo, Canchón et al. (2013) sugieren que, a nivel de grado medio o secundaria, las experiencias de clima escolar de los estudiantes se relacionan consistentemente con sus actitudes de abuso de sustancias y comportamiento debido al hecho de que los estudiantes en este nivel comienzan a fumar, beber o a consumir drogas y que el inicio temprano de consumo de sustancias se asocia con una amplia gama de actividades académicas negativas y como resultado

del desarrollo durante la adolescencia. Es por esto que concluyen que son nueve las dimensiones apropiadas para la medición del clima escolar: claridad organizacional, comunicaciones, identidad y sentido de pertenencia, remuneración, relación entre colegas, infraestructura y herramientas de trabajo, reconocimiento y compensación. En este caso, la tendencia hace referencia a factores positivos y negativos con sus respectivas dimensiones que se deben tener presente al momento de medir y evaluar el Clima Escolar. Los autores coincidieron en afirmar que los docentes y estudiantes son actores fundamentales en esta evaluación, pero que no se debe desconocer la participación de otros actores que pertenecen al contexto educativo que serían de gran ayuda para reconocer otros puntos de vista y percepciones que mejorarían en alto grado la posibilidad de contar con un clima escolar adecuado y para beneficio de todos.

Entre las dimensiones y factores que denotan similitud se identificaron de forma positiva: la comunicación asertiva entre todos los participantes de la comunidad educativa; el sentido de identidad y pertenencia con la institución a la que se pertenece; la solidaridad, el trabajo colaborativo y la cooperación entre pares y el apoyo brindado por el docente hacia sus estudiantes para que logren sus logros académicos y mantengan una sana convivencia y relaciones interpersonales de respeto hacia el otro. Sin embargo, estos factores y dimensiones también se pueden tornar de forma negativa al no contar con una evaluación de clima escolar que permita reconocer los aspectos en los que se está fallando dentro de la institución para tomar medidas que aporten significativamente en la construcción de un entorno pertinente para todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Para concluir, se describió la tendencia relacionada con instrumentos utilizados para evaluar el Clima Escolar. En la literatura de los estudios y artículos revisados, se encontró que algunos de ellos demostraron viabilidad, confiabilidad de algunos instrumentos para evaluar el

Clima Escolar en docentes y estudiantes. Además, algunos estudios tuvieron que realizar ciertas adaptaciones del instrumento, puesto que no hay un diseño estándar para todos los actores de la comunidad educativa. En uno de los estudios, se realizó la adaptación de la versión para investigación del California School Climate and Safety Survey ([CSCSS] Furlong, 1995) en donde se utilizó la Escala de Clima Escolar del Instrumento para Estudiantes elaborado por Khoury-Kassabri en el 2004 (Benbenishty & Astor, 2005).

De igual manera, Trianes et al. (2006) utilizó otro instrumento denominado el *Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar - CECSCE*, el cual es una escala de autoinforme elaborada originalmente en España; este estudio demostró y reflejó que el CECSCE posee un adecuado ajuste psicométrico que se centra en las relaciones interpersonales de los estudiantes y profesores. Para la evaluación que realizó el profesorado, se utilizó el *School Social Behavior Scales (SSBS)* de Merrell (1993), formado por dos escalas: Competencia social y Conducta antisocial. En consecuencia, Gálvez-Nieto et al. (2016) analizó si la medida del Clima Social Escolar CECSCE, mencionado en el estudio anterior, tenía un grado de equivalencia psicométrica en el estudio comparativo que desarrolló con estudiantes adolescentes chilenos y colombianos.

Por otra parte, Cocorada & Clinciu (2009), emplearon diferentes instrumentos para su investigación, entre ellos se encuentran, el Inventario de Estilos de Evaluación - Inventory of Evaluative Styles, el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg - Rosenberg Questionnaire of Self-Esteem, Escalas de Gough - Scales from Gough's (Escala de Responsabilidad, Capacidad de Autocontrol, Sociabilidad y Dominación) y el Cuestionario de Ansiedad de Spielberger - Spielberger's Questionnaire of Anxiety, teniendo en cuenta los rasgos de personalidad de los

estudiantes y para determinar la validez del instrumento que ellos diseñaron el cual denominaron Cuestionario de Clima Escolar (The Questionnaire of School Climate).

Con base en lo anterior, se evidenció la relación que existe entre estos estudios enmarcados en relación a adaptar y brindar la confiabilidad y viabilidad para la aplicación de los instrumentos, clasificando las categorías e instrumentos de acuerdo a la población (Docentes y estudiantes). En cada uno de los estudios se observó un vacío al no encontrarse instrumentos de evaluación que sean para la aplicación de toda la comunidad educativa, dejando a un lado a los demás actores educativos (Padres de familia y/o acudientes, Directivos y algunos miembros de la comunidad) que también son importantes y forman parte de la misma, para propiciar y generar un Clima Escolar adecuado.

6. Metodología

6.1 Enfoque metodológico de la investigación

Dadas las pretensiones de esta investigación, se seleccionó el enfoque mixto con diseño anidado concurrente de varios niveles (DIACNIV) que tuvo en cuenta la naturaleza de los datos, el alcance interpretativo - comprensivo y los elementos de contexto a estudiar para el proceso de recolección y análisis de datos. Se identificaron las percepciones que los actores de la comunidad educativa tales como directivos, docentes, estudiantes de básica primaria y del grado sexto de básica secundaria, padres de familia y/o acudientes y personal administrativo tenían en torno al Clima Escolar que se refleja en tres sedes de básica primaria urbanas y en la sede principal de básica secundaria en cada una de las instituciones educativas Ana Elisa Cuenca Lara en el municipio de Yaguará, Huila y Técnica Comercial de Caldas en el municipio del Guamo, Tolima. Según Sampieri y Mendoza (2019):

El Diseño Anidado Concurrente de Varios Niveles (DIACNIV) recolecta datos cuantitativos y cualitativos en diferentes niveles, pero los análisis pueden variar en cada uno de estos, O bien, en un nivel se recolectan y se analizan datos cuantitativos; en otro, datos cualitativos y así sucesivamente. Otro objetivo de este diseño podría ser buscar información en diferentes grupos o niveles de análisis. (p.645)

En este caso, los niveles a los que hacen referencia los autores se relacionaron con los grupos de cada uno de los actores de la comunidad educativa (directivos, personal administrativo, docentes, estudiantes de básica primaria y de grado sexto de básica secundaria y padres de familia). En cuanto al término anidado, este se conectó de forma simultánea a los datos cuantitativos y cualitativos donde uno de los dos métodos predomina y es el que guía el proyecto,

mientras que el que tiene menor prioridad es el que queda incrustado o anidado en el principal. De la misma manera, Todd et al. (2004) argumentan que la percepción de este modelo es más integral, completa y holística y si se emplean dos métodos- con fortalezas y debilidades propias-, que llegan a los mismos resultados, esto incrementa la confianza en que éstos son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno estudiado.

6.2 Población y Diseño muestral

La información se recolectó en dos instituciones educativas públicas localizadas en el área urbana. La primera se encuentra en el municipio del Guamo al suroriente del Departamento del Tolima y la segunda en el municipio de Yaguará al noroccidente del Departamento del Huila. En cada institución se contó con 3 sedes del nivel de básica primaria (1° a 5°) y 1 sede de básica secundaria (grado 6°) para un total de 8 sedes educativas en las dos instituciones.

La tabla 2 describe la muestra total que se consideró para la recolección de información en cada una de las instituciones.

Tabla 2

Recolección de información – Actores educativos

Actores Educativos	Cantidad por Institución	Cantidad Total	Características de la población
Docentes	32	64	Básica primaria y secundaria.
Estudiantes	97	194	Grados de 1° a 5° (Nivel primaria) y grado 6° (Nivel secundaria)
Comunidad Externa.	10	20	Practicantes, bibliotecaria municipal, vendedores de la tienda escolar, sacerdotes, propietarios de establecimientos y policías
Directivos Docentes y Personal	5	10	Rector, Coordinadores Institucionales, Docente

Administrativo.			Orientador y bibliotecaria.
Padres de familia y/o acudientes	8	16	Nivel de básica primaria y grado 6° de básica secundaria.
Total de participantes	152	304	

La muestra total fue de 152 participantes, conformada por hombres y mujeres que hacen parte de la comunidad educativa. Para efectos de organización e identificación en el análisis y para el manejo adecuado de la información, a cada uno de los entrevistados directivos docentes se les asignó un código, el cual inicia con el número de la institución correspondiente, seguido de un guion y de las siglas EDD (Entrevistado Directivo Docente) y finaliza con un dígito que determina el orden de registro de cada entrevista 1-**EDDI**. A los padres de familia y/o acudientes entrevistados, se les asignó un código que inicia con el número de la institución a la que pertenecen, luego un guión seguido de las siglas GFP/A (Grupo Focal Padres/Acudientes) y termina con un número que determina el orden en el que se registraron las entrevistas 1-**GFP/A1**.

6.2.1 Criterios de Inclusión.

- Actores escolares que estaban vinculados a las sedes educativas y que participaron de forma voluntaria en la aplicación del instrumento correspondiente.
- Los participantes de la población estudiantil debían tener una edad comprendida entre los 5 y 14 años y pertenecer al nivel de básica primaria o a grado sexto de básica secundaria.
- Los padres de familia y/o acudientes debían pertenecer a los niveles de básica primaria y grado sexto de básica secundaria.

- Los actores de la comunidad externa debían estar vinculados de una u otra manera a las instituciones o ser vecinos del sector.
- Aceptación de los actores educativos para participar en el estudio mediante el consentimiento informado.

6.2.2 Criterios de Exclusión

- Población estudiantil del nivel de preescolar y de secundaria de los grados de 7° a 11°.
- Población que se rehusó a participar en el estudio.
- Que no cumplieran con los criterios de inclusión anteriormente mencionados.

6.3 Instrumentos y Técnicas de Recolección de Información

Para recolectar y obtener información cuantitativa y cualitativa relacionada con la unidad de trabajo, los instrumentos aplicados fueron cuestionarios, entrevistas y grupo focal. Para la clasificación de los ítems y la formulación de las preguntas, se analizaron medidas ya existentes relacionadas con el Clima Escolar en artículos de diversos autores, las cuales se encontraron consistentemente asociadas con las dimensiones de Relaciones Interpersonales (RI), Conocimiento de las Normas (CN), Seguridad y Entorno Escolar (SEE), Compromiso Académico (CA) e Inclusión (I). La tabla 3 muestra la relación entre las dimensiones y su descripción con sus respectivos autores.

Tabla 3*Relación entre las dimensiones del CE y los actores educativos*

Dimensión	Descripción	Autores
RI	Apoyo docente, relación con los pares, relación con los profesores, relación con la escuela y la calidad de esas relaciones.	(Aldridge y Ala'I, 2013; Brand et al., 2003; Cemalcilar, 2010; Lee et al., 2017; Valdés et al., 2019; Waasdorp et al., 2019; Yang et al., 2013; Zullig et al., 2010).
CN	La claridad de las reglas, la equidad de las mismas, el ambiente disciplinario que se maneja en las instituciones, la comprensión de las reglas establecidas y las consecuencias al no cumplirlas.	(Hung et al., 2014; López et al., 2014; Ramsey et al., 2016).
SEE	El bienestar percibido en el ambiente físico o la infraestructura con la que cuenta la institución. En el ámbito personal y emocional, los temores, miedos, violencia, el posible consumo de sustancias psicoactivas, el porte de armas, la intimidación escolar, el bullying, el temor a denunciar y/o reportar situaciones descritas anteriormente, etc.	(Bradshaw et al., 2014; Brand et al., 2003; Cemalcilar, 2010; Furlong et al., 2005; Furlong et al., 1991; Gage et al., 2015; Petrucci et al., 2016; Trianes et al., 2006).
CA	El sentido de pertenencia de los diferentes actores escolares con la institución, la participación en diferentes actividades escolares, la responsabilidad en la entrega de las asignaciones académicas, la orientación entregada y recibida en el proceso de aprendizaje, la satisfacción y el gusto de estar en la institución.	(Boren et al., 2010; Bradshaw et al., 2014; Brand et al., 2003; Waasdorp et al., 2019; Yang et al., 2013; Zullig et al., 2010).
I	Se proyectó la dimensión de Inclusión, la cual, no se delimitó en una dimensión específica, sino que se relaciona con las cuatro dimensiones anteriores y se tomó la decisión de unir los ítems a cada uno de los cuestionarios diseñados.	(Arnaiz y Guirao, 2015; Canchón et al., 2013; López et al., 2014; Trianes et al., 2006; Valdés et al., 2019; Zullig et al., 2010).

En consecuencia, los instrumentos aplicados conservan una estructura similar, la cual se dividió en tres partes. En la primera parte se estableció el consentimiento informado y la aceptación del mismo, luego los datos sociodemográficos (edad, sexo, años cumplidos, estrato

socioeconómico, nivel educativo, etc.) y, por último, las preguntas que se plantearon para los actores educativos.

A continuación, se hace la descripción de los tres cuestionarios que se aplicaron a tres actores escolares: estudiantes, docentes y comunidad externa. Acto seguido, se especificó el instrumento de entrevista, el cual fue aplicado a los directivos docentes y personal administrativo. Para finalizar, se expuso el instrumento de grupo focal, el cual se aplicó a dos grupos de padres de familia y/o acudientes en las dos instituciones educativas.

6.3.1 Cuestionarios

Desde el enfoque cuantitativo, se utilizaron las encuestas o cuestionarios, los cuales, según Cohen et al. (2007) tienen como propósito generalmente obtener un panorama de las condiciones, actitudes y/o eventos en un momento específico y son el método descriptivo comúnmente usado en investigación educativa.

En esta investigación, se ajustaron tres cuestionarios dirigidos a tres actores de la comunidad educativa; uno para estudiantes, otro para docentes y uno más para la comunidad externa. Estos tres instrumentos estuvieron sujetos a un proceso de ajustes y reestructuración en relación con los ítems propuestos inicialmente. Adicional a esto, se tomó la decisión de contar con la escala de respuesta tipo Likert ya que es un método de medición utilizado por los investigadores con el objetivo de evaluar la opinión y actitudes de las personas. En total, se seleccionaron cinco opciones de respuesta, iniciando con el número 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (moderado acuerdo), 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). Luego, se envió la matriz de los cuestionarios a los jueces quienes analizaron, evaluaron y avalaron su aplicación. De esta

manera se contó con la aprobación de 100 ítems para el cuestionario de estudiantes, 70 ítems para el cuestionario de docentes y el cuestionario de comunidad externa con 18 ítems.

6.3.2 Entrevista

Por otra parte, desde el enfoque cualitativo se aplicó el instrumento de la entrevista semiestructurada, no lineal y dialógica a los actores educativos que desempeñan su función como directivos docentes y personal administrativo conformada por 37 preguntas. Esto, debido a que se hizo de forma flexible y se fue construyendo poco a poco de acuerdo a la temática planteada. Además, permitió conocer las percepciones que estos actores tienen sobre el Clima Escolar en cada uno de los contextos educativos.

6.3.3 Entrevista –Grupo Focal

Respecto a las entrevistas realizadas a los participantes de los grupos focales, se realizaron algunos ajustes a las estrategias propuestas, debido a que no se pudo recolectar este tipo de información de forma presencial sino de manera virtual. Los jueces aprobaron el protocolo de entrevista que constó de 15 preguntas.

6.4 Proceso de obtención de la Información y Análisis de datos

Esta investigación se llevó a cabo en cuatro fases, en donde cada una de ellas contribuyó al avance, continuidad y finalización del proceso, las cuales se describen a continuación.

6.4.1 Fase 1. Revisión de Literatura

Para la revisión de literatura, se utilizaron dos bases de datos suscritas a la Universidad Surcolombiana: Scencedirect, Scopus Elsevier y otras bases de datos abiertas como Google Scholar o Google Académico y Sci-Hub, en las cuales se realizó la lectura de los documentos en

inglés y español, se tuvo en cuenta la revisión bibliográfica y se obtuvieron datos sobre el objeto de estudio.

6.4.2 Fase 2. Diseño y Validación del Instrumento

En esta fase se definió lo relacionado a la metodología de la investigación: diseño metodológico, enfoque, unidad de análisis, muestra poblacional, la selección de técnicas de recolección de información, diseño y validación del instrumento, se aplicó a los actores educativos que participaron en el desarrollo de este estudio. La técnica empleada para la recolección de datos se llevó a cabo a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

6.4.3 Fase 3. Recolección y Sistematización de datos obtenidos

En esta fase se realizó un análisis minucioso y detallado para la clasificación de los ítems que conformaron cada uno de los instrumentos utilizados y se analizaron medidas ya existentes relacionadas con las categorías de Clima Escolar, Educación Inclusiva, Dimensiones y factores del Clima Escolar descritas en el marco conceptual. Adicional a esto, los datos se recolectaron a través de formularios de Google, video llamadas por medio de plataformas virtuales como Zoom y WhatsApp. Para la sistematización de los datos, se empleó el programa de Excel para llevar a cabo la codificación de la información obtenida de los participantes. También se utilizó el programa de Word para la transcripción de los datos obtenidos en el protocolo de entrevista.

6.4.4 Fase 4. Análisis de la Información

Para el análisis cualitativo se importaron las transcripciones de los protocolos de entrevista de cada uno de los participantes al software Atlas.ti 8. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) “este programa sirve para segmentar datos en unidades de significado; codificar datos y construir teorías”. Además, esta herramienta permitió clasificar un máximo de 100 citas,

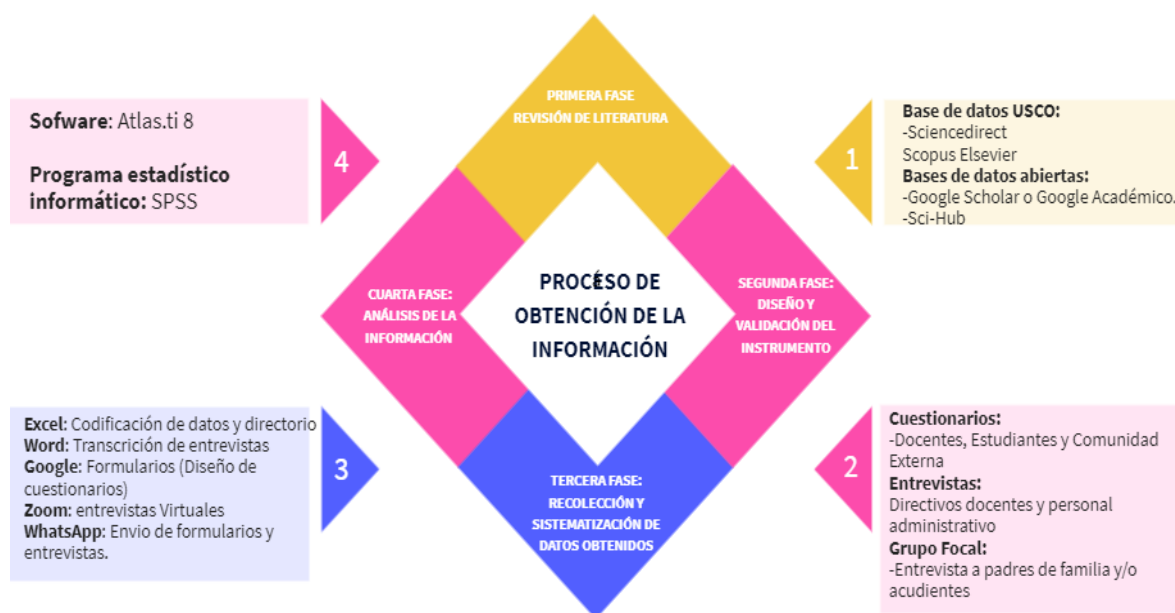
codificar las dimensiones, insertar memos o recordatorios y comentarios para la creación y vinculación de redes facilitando el proceso interpretativo. Su estructura y organización permitió responder a los objetivos planteados en la investigación.

En cuanto a los análisis estadísticos descriptivos se importaron los cuestionarios codificados a la base de datos SPSS. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) “el SPSS contiene dos partes citadas que se denominan a) vista de variables (para las definiciones de las variables y consecuentemente de los datos) y b) vista de los datos (matriz de datos)” (p.315). Por consiguiente, permitió guardar el archivo e iniciar el proceso de codificación de los datos (directorio) al asignar la medida, analizar las estadísticas descriptivas, frecuencias y variables determinando así la ruta de análisis.

La figura 1 muestra la secuencia que se tuvo en cuenta para el procesamiento de obtención de la información.

Figura 1

Procesamiento de obtención de información.



7. Consideraciones Éticas

Respecto a la ética de la investigación, se contó con todos los permisos necesarios por parte de los actores educativos que participaron, a los que se les hizo entrega de un consentimiento informado en el que se expusieron los objetivos y la finalidad del estudio. Asimismo, se contó con su aprobación para la toma y grabación de audios y entrevistas, con el único fin de garantizar la calidad y rigurosidad de la presente investigación y con la garantía de que dicho material no se difundirá a través de ningún tipo de medio, ni utilizará en ningún caso para otros fines diferentes a los expuestos.

Los principios éticos que se tuvieron en cuenta para desarrollar esta investigación, en cuanto a la recolección de los datos, el método de análisis, el manejo de la información, uso apropiado de las referencias y socialización, fueron: el principio de buena fe, imparcialidad, veracidad y reciprocidad, expuestos en el Acuerdo 014 de 2018, por medio del cual se adopta el nuevo Estatuto de Propiedad Intelectual de la Universidad Surcolombiana - USCO. Por lo anterior, se salvaguarda la confidencialidad de la información suministrada por cada uno de los participantes sin vulnerar sus derechos, conforme a lo establecido legalmente, teniendo en cuenta que la investigación no genera ningún riesgo para los involucrados.

En este sentido, La Constitución Política de Colombia en su artículo 15 establece que todas las personas tienen derecho a que se respete la libertad y demás garantías en cuanto a la recolección, tratamiento y circulación de datos. La Ley 1090 del 2006 conocida como la Ley del Psicólogo en los artículos 44, 50, 51 y 52 estipula que la presentación de documentos alterados o falsificados para acreditar estudios de posgrado o para planear o llevar a cabo investigaciones por parte de este profesional, constituye una falta grave contra la ética profesional y las sanciones penales a que haya lugar. Por el contrario, debe basarse en el bienestar y los derechos de los participantes.

Además, si utiliza información incompleta debe cumplir con tres condiciones, importancia en la investigación, uso incompleto de la información y garantía de que al finalizar la investigación va a brindar una retroalimentación con información correcta y los objetivos de la misma.

En caso de menores de edad y personas en condición de discapacidad, el consentimiento deberá firmarlo el representante legal del participante. El Código de Infancia y Adolescencia en sus artículos 7 y 33 protege de forma integral a los niños y adolescentes en temas relacionados al derecho que tienen a su intimidad y contra toda conducta que afecte su dignidad.

8. Resultados

Este apartado tiene como finalidad presentar el análisis de los resultados en cumplimiento de los objetivos planteados de la investigación realizada en las instituciones educativas Técnica Comercial Caldas en el municipio del Guamo en el departamento del Tolima y Ana Elisa Cuenca Lara en el municipio de Yaguará en el departamento del Huila. A continuación, se hará una descripción detallada de los hallazgos encontrados:

8.1 Conociendo a los actores educativos

Cada una de las instituciones educativas contó con la participación de 32 docentes, 97 estudiantes, 10 habitantes de la comunidad externa, 5 directivos docentes y personal administrativo y 8 padres de familia y/o acudientes.

De acuerdo con la información de la tabla 4 en relación a los datos sociodemográficos se puede concluir que en la institución Técnica Comercial Caldas, el 68,8% del nivel educativo de las docentes mujeres es posgrado y el 31,2% de sus compañeros se mantienen en el nivel de pregrado. Adicional a esto, 22 docentes pertenecen al estrato socioeconómico 2 y 10 al estrato socioeconómico 3.

Así mismo, en la institución Ana Elisa Cuenca Lara, el 59,3% de las educadoras mujeres indicaron que su nivel educativo es posgrado y el 40.7% de sus colegas hombres permanecen en el nivel de pregrado. También predominó el estrato socioeconómico 2, al cual pertenecen 24 docentes y los 8 restantes se encuentran en el estrato 3.

Tabla 4*Datos Sociodemográficos - Docentes*

Institución Educativa	Sexo	Estrato		Nivel Educativo	
		2	3	Pregrado	Posgrado
Técnica Comercial Caldas	Hombres	9	6	3	6
	Mujeres	23	16	7	22
Ana Elisa Cuenca Lara	Hombres	7	5	2	5
	Mujeres	25	19	6	19

Los datos consolidados en la tabla 5 evidencian la participación de 97 estudiantes de las diferentes sedes vinculadas a cada institución educativa. En la Institución Técnica Comercial Caldas, los resultados señalaron que 57 de ellos se encuentran clasificados en el estrato 1 y los 40 restantes pertenecen al estrato 2. Cabe señalar que 82 estudiantes se encuentran cursando el nivel de primaria en las sedes Sor Josefa, Kennedy y El Carmen y 15 estudiantes del grado sexto pertenecen al nivel de secundaria de la sede Principal.

Por otra parte, en la institución Ana Elisa Cuenca Lara, 29 estudiantes están distribuidos en el estrato 1, 65 están clasificados en el estrato 2 y un porcentaje inferior en los estratos 3 y 4. Se contó con la participación de 75 estudiantes en el nivel de primaria de las sedes Amelia Perdomo, Fernando Monje y Santa Ana y 16 estudiantes del grado sexto de la Sede Principal.

Tabla 5*Datos Sociodemográficos - Estudiantes*

Institución Educativa	Sexo	Estrato				Nivel Educativo		
		1	2	3	4	Primaria (1° a 5°)	Secundaria (6°)	
Técnica Comercial Caldas	Hombres	51	34	17	0	0	47	4
	Mujeres	46	23	23	0	0	35	11
Ana Elisa Cuenca Lara	Hombres	39	12	27	0	0	37	2
	Mujeres	58	17	38	2	1	38	20

La tabla 6 muestra los participantes de la comunidad externa pertenecientes a la institución educativa Técnica Comercial Caldas, la cual estuvo conformada por 9 mujeres y un hombre pertenecientes a los estratos 1 y 2. En cuanto a la institución educativa Ana Elisa Cuenca Lara, los datos reflejaron la participación de 6 mujeres y 4 hombres de los estratos 2 y 3. Se puede determinar que estos actores son vecinos del sector, interactúan con otros actores de la comunidad educativa y frecuentan las instituciones con regularidad.

Resulta claro que las percepciones de estos actores contribuyen a ampliar la mirada hacia las dinámicas que giran en torno a la escuela desde el contexto externo y que posiblemente no han sido reconocidas dentro de las instituciones educativas mencionadas.

Tabla 6*Datos Sociodemográficos -Comunidad Externa*

Institución Educativa	Sexo	Estrato			
		1	2	3	
Técnica Comercial Caldas	Hombres	1	0	1	0
	Mujeres	9	3	6	0
Ana Elisa Cuenca Lara	Hombres	4	0	3	1
	Mujeres	6	0	6	0

La tabla 7 expone el análisis de los resultados desde el enfoque cualitativo, el cual tuvo en cuenta la percepción de cinco directivos docentes de la institución educativa Técnica Comercial Caldas, quienes desempeñan el cargo de docente orientador, coordinadores institucionales del nivel primaria, coordinadores del nivel secundaria y rector. Los entrevistados pertenecen a los estratos 2 y 3, cuentan con formación académica en el nivel de posgrado y llevan laborando en la institución entre 4 y 20 años, con contrato a término indefinido.

Por otro lado, se consideró la percepción de cuatro directivos docentes y un administrativo de la institución educativa Ana Elisa Cuenca Lara que desempeñan el cargo de dos coordinadores institucionales, un docente orientador, un rector y la bibliotecaria. Los entrevistados pertenecen a los estratos 1, 2, 3 y 4, cuentan con formación académica en el nivel de posgrado y llevan

laborando en la institución entre 2 y 14 años; los cuatro directivos cuentan con contrato a término indefinido y el administrativo con contrato por prestación de servicios.

Adicional a esto, cada uno de los directivos y administrativos de las dos instituciones participan en los diferentes organismos del gobierno escolar tales como Comité de Convivencia Escolar, Comité de Convivencia Laboral, Consejo Directivo, Consejo Académico, entre otros. Los datos sociodemográficos suministrados por los entrevistados confirmaron su nivel de formación para el cargo que ocupan, los años que llevan laborando y la participación en los diferentes organismos del gobierno escolar, reiterando su compromiso con las instituciones educativas y el conocimiento que tienen de cada una de ellas.

Tabla 7

Datos Sociodemográficos- Directivos y Administrativos

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	SEXO	ESTRATO				TIEMPO LABORADO	
		1	2	3	4		
Técnica Comercial Caldas	Hombre	1	0	1	0	0	Entre cuatro y veinte años
	Mujer	4	0	3	1	0	
Ana Elisa Cuenca Lara	Hombre	3	1	1	0	1	Entre dos y catorce años
	Mujer	2	0	1	1	0	
Total		10	1	6	2	1	

La tabla 8 evidencia el análisis de la información entregada por 8 padres de familia y/o acudientes de la Institución Técnica Comercial y 8 padres de familia y/o acudientes de la Institución Ana Elisa Cuenca Lara. Los participantes pertenecen a las sedes de primaria y al grado sexto de la sede principal en cada una de las instituciones educativas. En la Institución Técnica Comercial Caldas participaron 6 mujeres y 2 hombres, con edades comprendidas entre los 27 y 40 años pertenecientes a los estratos 1 y 2. Cinco de ellos terminaron el nivel de secundaria y 3 concluyeron sus estudios técnicos.

Por otro lado, la Institución Ana Elisa Cuenca Lara contó con la participación de 5 mujeres y 3 hombres con rango de edad entre los 26 y 60 años que hacen parte del nivel socioeconómico 1. Tres de ellos terminaron sus estudios en el nivel de primaria y 5 culminaron el nivel de secundaria.

Tabla 8

Datos Sociodemográficos - Padres de Familia

Institución Educativa	Sexo	Estrato			Nivel Educativo		
		1	2	3	Primaria	Secundaria	Técnico
Técnica Comercial Caldas	Hombres	2	2	0	0	1	1
	Mujeres	6	4	2	0	4	2
Ana Elisa Cuenca Lara	Hombres	3	3	0	1	2	0
	Mujeres	5	5	0	2	3	0

8.2 Reconociendo las percepciones de los actores educativos

Los pensamientos, puntos de vista, opiniones y vivencias de los actores educativos son fundamentales para identificar las dinámicas en relación con el Clima Escolar que giran en torno a la comunidad educativa. La percepción de cada uno de los actores educativos sobre aspectos como la representación de la escuela, sus condiciones organizativas, las relaciones e interrelaciones, los procesos de convivencia y el ambiente definen el escenario que caracteriza un contexto educativo (Sierra-Barón, 2021).

En la Figura 2 se describen los resultados encontrados de acuerdo con los objetivos planteados acerca de las percepciones de los docentes, estudiantes, miembros de la comunidad externa, directivos docentes/personal administrativo y padres de familia y/o acudientes, respecto a las relaciones interpersonales, conocimiento de las normas, seguridad en el entorno escolar, compromiso académico e inclusión en las instituciones educativas Técnica Comercial Caldas y Ana Elisa Cuenca Lara.

Figura 2

Percepciones de los Actores Educativos.



8.2.1 Percepción de los Docentes

Los docentes identificaron las relaciones interpersonales con estudiantes, administrativos, directivos y colegas de forma positiva. Además, argumentaron que dedican tiempo para escuchar a sus estudiantes en espacios diferentes a los del aula de clase y que sus opiniones son valoradas y tenidas en cuenta dentro de las instituciones.

Referente a la implementación, socialización y cumplimiento de las normas establecidas en las dos instituciones, los docentes aseguraron que son precisas, confiables y que los problemas de disciplina se manejan de forma justa. Adicional a esto, confirmaron que los directivos están disponibles para atender, discutir y dar consejos sobre cómo resolver conflictos que se puedan presentar con los estudiantes.

Respecto a la organización para el manejo de las diferentes áreas, la facilidad en el uso de tecnologías y espacios que permiten identificar, manejar y resolver conflictos, los docentes consideraron que los aspectos mencionados son los adecuados para el proceso de formación de sus educandos y para la realización de su trabajo en cada una de las instituciones. En cuanto a las condiciones físicas de la infraestructura, los actores indicaron que la planta física del colegio cumple con las normas mínimas de seguridad en caso de emergencia. En lo concerniente al servicio de cafetería y restaurante opinaron que no cumple en su totalidad con sus expectativas.

En relación con el trabajo y el compromiso, los docentes reiteraron que es valorado, que se sienten realizados profesionalmente y que sus estudiantes cuentan con su apoyo para desarrollar las actividades académicas así no cuentan con un ambiente apropiado en casa para el aprendizaje. Adicional a esto, reconocieron que las decisiones tomadas por los directivos son pertinentes y que cuentan con autonomía para el desempeño de su trabajo y el cumplimiento de sus funciones.

Conforme a las medidas de apoyo que se promueven en las instituciones, los actores escolares reiteraron que son de carácter incluyente al tener en cuenta la colaboración entre pares y al establecer acuerdos de aprendizaje con los estudiantes. Las instituciones son un buen lugar para participar y aportar hacia la formación de la diversidad.

8.2.2 Percepciones de los Estudiantes

Los estudiantes confirmaron que la relación positiva que se maneja entre docentes - estudiantes y de estos con sus pares académicos es positiva. También demostraron aprecio hacia sus instituciones y resaltaron que el rector y los coordinadores toman en cuenta sus opiniones. Asimismo, contestaron que, en su salón de clase, la forma en que se comportan algunos estudiantes hace que les sea difícil aprender.

En lo que respecta a las reglas de clase, las normas a seguir en el colegio, los reportes oportunos a los docentes, la colaboración de sus profesores en caso de que necesiten ayuda, la comprensión y el cumplimiento de las normas establecidas dentro de las instituciones, los estudiantes admitieron que sí se cumplen y declararon que los estudiantes que no se comportan bien son castigados disciplinariamente.

Acerca de la organización y limpieza de las instituciones, atención a emergencias que se puedan presentar, preferencia por las instalaciones, la sensación de seguridad que perciben dentro y fuera del colegio, el apoyo hacia estudiantes que son lastimados, servicio de restaurante escolar y el uso de tecnologías en clase, los estudiantes reaccionaron de forma positiva.

Por otra parte, los estudiantes consideraron que reciben amenazas para hurtar sus elementos, golpes y maltratos. También confirmaron que hay estudiantes que se escapan de clase, insultan a profesores, personal administrativo y que las condiciones físicas de las aulas de clase no son tan

buenas. Además, expresaron que en ocasiones se sienten encerrados en los colegios y que hay conductas de agresiones físicas, amenazas, bullying, consumo de drogas, alcohol y uso de armas.

Los estudiantes manifestaron que cuentan con apoyo docente, acompañamiento en casa, reconocimiento por sus calificaciones y por el cumplimiento de sus asignaciones académicas. También respondieron que sus acudientes asisten a las reuniones de informes académicos y reciben planes de nivelación para mejorar su desempeño en las instituciones. Además, estuvieron de acuerdo en que los docentes utilizan estrategias didácticas y de aprendizaje adecuadas para los educandos.

En cuanto al rol del estudiante en la toma de decisiones, el trato justo para todos, atención, respeto y participación de estudiantes de diferentes culturas, creencias y grupos étnicos, los estudiantes consideraron que en sus instituciones se tienen en cuenta estos aspectos. También, percibieron que hay apoyo a estudiantes que requieren atención debido a su comportamiento inapropiado y opinaron que hay diversidad en las metodologías de enseñanza utilizadas por los profesores.

8.2.3 Percepciones de la Comunidad Externa

Los participantes de la comunidad externa expresaron que en caso de que un estudiante presente un problema en las instituciones, ellos intervienen y que los estudiantes se sienten cómodos hablando con ellos.

Por lo que se refiere a las consecuencias del incumplimiento de las reglas y el manejo de problemas de forma justa, los participantes manifestaron en su totalidad que estos aspectos se evidencian en las instituciones. Además, consideraron que el colegio es un lugar adecuado para que los estudiantes aprendan.

En caso de que se presente una emergencia o un problema serio con algún estudiante, los participantes confirmaron que siempre hay un adulto dispuesto a colaborar en las instituciones. Por otro lado, consideraron que la comunidad en general se ha visto afectada por actividades de pandillas juveniles, por el crimen y la violencia.

Ahora bien, los participantes mencionaron que el colegio establece criterios de rendimiento académico y promueve el éxito académico de sus estudiantes, pero no consigue involucrar a la mayoría de los padres y/o acudientes en los eventos o actividades escolares.

Del mismo modo, los participantes afirmaron que cuando los padres de familia y/o acudientes solicitan atención para sus hijos, las instituciones les brindan la atención correspondiente. También señalaron que los docentes motivan a los estudiantes y que los tratan de forma justa. Por parte de los directivos, agregaron que hay apoyo a los estudiantes con problemas de conducta tales como agresión verbal, agresión física o bullying. Además, resaltaron que en las instituciones se promueven campañas de sensibilización y concienciación sobre la inclusión y se alienta a las familias a participar en la educación de sus hijos.

8.2.4 Percepciones de los Directivos Docentes y Personal Administrativo

Los entrevistados coincidieron en afirmar que las relaciones interpersonales entre los directivos docentes y personal administrativo son excelente. También declararon que las relaciones entre estudiantes y profesores son buenas, aunque en ocasiones se presentan algunas diferencias. Así como lo afirmó **2-EDDI** “las relaciones interpersonales entre docentes me parece que son favorables; obvio hay diferencias, pero también se manejan en el marco del respeto” (Comunicación Personal, 09 de julio de 2020). No obstante, cuando se preguntó acerca de las relaciones entre docentes y directivos docentes, el panorama fue poco optimista, tal como

lo afirmó **I-EDD4** "siempre se busca tener la mejor convivencia, pero algunas condiciones como la conformación de grupos de amigos que simpatizan por intereses específicos perjudican mantener la dinámica de convivencia en algunas ocasiones" (Comunicación personal, 16 de septiembre de 2020).

En cuanto a la implementación, socialización y cumplimiento de la normatividad en las instituciones, los participantes constataron que la normatividad está vigente y que se les da a conocer a toda la comunidad educativa para su efectivo cumplimiento. Así como lo expresó **2-EDD2** "a principios de año las primeras semanas que ingresan los estudiantes se acostumbra socializar el manual de convivencia, especialmente en cuanto a los deberes de los y de las estudiantes. Que ellos entiendan cuáles son sus responsabilidades y sus derechos también. Esa es una estrategia que me parece muy buena porque a principio de año, ellos van conociendo las normas y cómo deben actuar dentro y fuera de la institución. Con los padres de familia en las primeras reuniones se da la orientación al igual que a los docentes directores de grado, se trabaja en ese sentido porque los padres de familia igual que nosotros y los estudiantes también deben conocer sus derechos y deberes para que la institución marche como queremos" (Comunicación Personal, 08 de julio del 2020).

Además, describieron el protocolo y la activación de la ruta a seguir en caso de que se presente alguna falta por parte de los actores que conforman la comunidad educativa. Reiteraron que las sanciones se dan de forma pedagógica y siguiendo el debido proceso. Así como lo certificó **I-EDD3** "si uno ve que hay algo irregular, que, si hay un nivel de riesgo para los niños, pues, hay que ejecutar los protocolos que por ley se han establecido. La institución puede realizar la ejecución del manual de convivencia, la implementación del PEI o incluso la implementación

o la ejecución de la norma local regional y nacional que tengamos que aplicar, eso sí para todos, para todo el mundo por igual" (Comunicación personal, 27 de agosto de 2020).

Para las preguntas relacionadas con la seguridad que ofrece el entorno escolar a los actores educativos, los entrevistados sostuvieron que las instituciones y sus respectivas sedes son antiguas y necesitan mantenimiento en sus techos, pisos y paredes. Adicional a esto, sostuvieron que la sede principal es la que más deterioro presenta, aunque es una de las construcciones más modernas. También aseguraron que hay algunos sitios que dan la sensación de inseguridad y pueden representar riesgos biológicos para los actores escolares, así como se reflejó en la descripción de **2-EDD3** "la planta física como es tan grande, presenta falencias en cuanto a la seguridad que puede brindar para los estudiantes, el peligro de las escaleras, los balcones que no son muy seguros ni resistentes; lo mismo en las aulas de clase, sabemos que al hacer un poco de fuerza a los ventanales, perfectamente se pueden ir al piso. Las tapias que hacen el encerramiento no son seguras porque no está todo el contorno de la planta física encerrado. Las serpientes, cucarachas y murciélagos se consideran como factores de riesgo en la salud de todos nosotros" (Comunicación Personal, 28 de julio de 2020).

Sin embargo, se identificó una preocupación mayor al hablar de la ubicación de las sedes El Carmen y Kennedy del nivel primaria, ya que se encuentran en sectores alejados y solitarios que son reconocidos por hurtos y consumo de sustancias psicoactivas que pueden ocasionar daño a sus actores escolares, tal como lo describió **1-EDDI** "en la sede sor Josefa, zonas inseguras considero yo, el lugar de las escaleras, para los niños, sobre todo cuando se manejan niños de preescolar que son los niños más activos; pues uno siempre tiene que estar con mucho cuidado para que de pronto no vayan a sufrir algún accidente. En cuanto a la sede Kennedy zonas inseguras, a sus alrededores, por ejemplo, hacia el lado de la carrilera, donde es el paso obligado

de muchas personas, donde uno tiene mucho temor que por encima de la tapia se crucen y vayan a ingresar a la institución, por detrás de los salones, detrás de las aulas de clase; son lugares que considero yo inseguros" (Comunicación personal, 04 de agosto de 2020).

También hicieron referencia a la seguridad emocional que trata de brindarse a los estudiantes y personal en general a través del psicólogo y el informe oportuno de los docentes ante situaciones que afectan a sus educandos, así como lo comentó **2-EDD4** “yo he presenciado casos en que los docentes reportan niños que están bajos de ánimo o cuando no asisten a la institución, son reportados a coordinación y al docente orientador para que les presten apoyo” (Comunicación personal, 20 de julio de 2020).

Otro punto es el relacionado con el compromiso académico que demuestran los actores educativos. Todos los entrevistados aseguraron que los agentes institucionales tratan de hacer su mejor esfuerzo para realizar las acciones que conlleven a mejoras académicas y a la participación de todos. Sin embargo, se centraron en la baja participación por parte de los padres de familia en el acompañamiento académico de sus hijos, así como lo reportó **2-EDD5** “Para padres de familia, tenemos el consejo de padres y la asamblea de padres. Aunque ellos no nos copian mucho. Nosotros tenemos los espacios y se hace la convocatoria al punto de que seguramente ese de no nos copian mucho es a nivel nacional, porque el gobierno puso por Ley la Escuela de padres. Hay que llevar al padre de familia así sea por cumplimiento de la ley a las instituciones escolares. Además, uno les dice a ellos que son espacios que ha generado la ley, que los aprovechen, pero la participación en ellos es muy rogada” (Comunicación Personal, 13 de noviembre de 2020).

Además, expresaron que hay participación minoritaria y no voluntaria de algunos docentes, aunque resaltaron que se nota más en el nivel de secundaria porque en el nivel de primaria hay

más compromiso y dedicación, así como lo describió *I-EDD2* "la participación es activa en cada uno de los eventos organizados por la Institución tales como semanas culturales, izadas de bandera, entre otros. Los padres de familia no todos son muy activos, se cuenta con la participación de una minoría; en los docentes ocurre lo mismo no todos, otros son muy activos. En cuanto a la comunidad general es lo mismo, cuando se solicita ayuda pues ellos participan, pero así que digamos que por voluntad propia voy a colaborar; siempre hay que solicitar que participen. No lo hacen por voluntad propia o iniciativa, sino que hay que decirles" (Comunicación personal, 06 de agosto de 2020).

En lo relacionado con situaciones de empatía y solidaridad, todos fueron concretos al asegurar que ellos se enfocan en la educación en valores, el respeto por el otro y guían a sus estudiantes por medio de la colaboración a quien lo requiera, tal como enfatizó *I-EDD2* "la verdad han sido varias las acciones, pues por un lado los estudiantes junto a los docentes seguidamente llevan a cabo campañas de solidaridad con compañeros que atraviesan situaciones difíciles, ancianos, reclusos, entre otros. Por otro lado, la mediación de problemas según la ruta o protocolos de manejo de conflictos conducen siempre a la empatía y a la inclusión" (Comunicación personal, 06 de agosto de 2020).

De la misma manera, reconocieron la atención que se ofrece a la población diversa y destacaron los esfuerzos que hacen por fortalecer la seguridad emocional de sus educandos, así como lo expresó *I-EDD5* "Sí, algunos niños extranjeros tienen dificultades para la convivencia escolar, lo que se ha venido trabajando de manera conjunta para que ellos se relacionen con sus pares y pueda así estrechar vínculos de compañerismo" (Conocimiento personal, 30 de septiembre de 2020).

Así mismo, los participantes ratificaron que una de las principales transformaciones que se ha hecho hacia la educación inclusiva, son los ajustes al manual de convivencia. Aunque afirmaron que no tienen normas exclusivas para las diversas poblaciones, ellos si brindan el acceso y tratan de ofrecer calidad educativa para todos sin excepción alguna. **2-EDD5** lo confirmó al decir que “la diversidad más marcada es con la discapacidad, aunque no es numerosa. No son sino 33 estudiantes. A ellos se les ha dado el acceso y se ha tratado de colaborar lo que más se puede. Ahí la labor del docente ha sido muy importante porque han tratado de acomodarse y acomodarlos a la situación” (Comunicación Personal, 13 de noviembre de 2020).

8.2.5 Percepciones de los Padres de Familia y/o Acudientes

Los padres de familia y acudientes coincidieron que las relaciones interpersonales son buenas entre los actores educativos, así como lo expresó **IGFP/A (1)** al afirmar que “los docentes tratan de acompañar los casos que se presenten en cuanto a agresiones físicas o emocionales en la institución y les hacen seguimiento” (Comunicación personal, 03 de diciembre del 2020). Adicional a esto, los participantes del **2GFP/A(1)** expresaron que “entre las estrategias que se implementan para fomentar el respeto y la participación están las izadas de bandera, la escuela de líderes, las obras de teatro, entre otras y que son muy apropiadas para la formación de los estudiantes” (Comunicación personal, 04 de diciembre del 2020).

En lo relacionado con temas de convivencia, respeto y construcción de ciudadanía, el **IGFP/A(2)** refirió que “los docentes dan lo mejor de sí y que es importante trabajar los temas de convivencia y respeto por los otros. También sugirieron que es necesario reforzar la convivencia” (Comunicación personal, 03 de diciembre del 2020).

En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas por los docentes para el apoyo académico a los estudiantes, los participantes del **2GFP/A(2)** admitieron que “los profesores hacen planes de nivelación para atender a los niños que presentan alguna dificultad y los temas que evalúan si tienen relación con lo que ven en la clase. Además, recomendaron que es importante no demostrar preferencias por ciertos estudiantes porque eso desmotiva a los niños y a los padres de familia” (Comunicación personal, 04 de diciembre del 2020).

Al describir la infraestructura de las instituciones y adecuaciones que se hayan realizado para atención a las necesidades de la comunidad educativa, el **IGFP/A(1)** reportó que “aunque las sedes todavía están bien, se observa que son muy antiguas y que necesitan de algunas reparaciones y mantenimiento. El problema es que la institución no cuenta con recursos, se trabaja con lo que hay” (Comunicación personal, 03 de diciembre del 2020).

El **IGFP/A(2)** comentó que “nosotros participamos en las semanas institucionales, yendo a reuniones, por el Consejo Directivo y hablamos de esos temas. Puede ser que se hayan hecho algunos arreglos, pero no conocemos de adecuaciones en la parte física; podemos decir que los aportes son de los profesores al dedicarle más tiempo a los niños” (Comunicación personal, 03 de diciembre del 2020). No obstante, el **2GFP/A(1)** describió que “las sedes de primaria no tienen muchos problemas; las instalaciones son agradables y bonitas. Pero en la Sede Principal, el problema si es grande porque los niños están en riesgo por las escaleras” (Comunicación personal, 04 de diciembre del 2020).

Por otra parte, al solicitar información acerca de su participación en acciones de mejora, el **2GFP/A(2)** aseguró que “ellos participan en las actividades de embellecimiento de las instituciones, que van y pintan, ayudan a decorar los salones y que, si no pueden asistir, algunos

padres aportamos económicamente. También hemos visto que en algunas sedes hay rampas para los estudiantes que van en silla de ruedas” (Comunicación personal, 04 de diciembre del 2020).

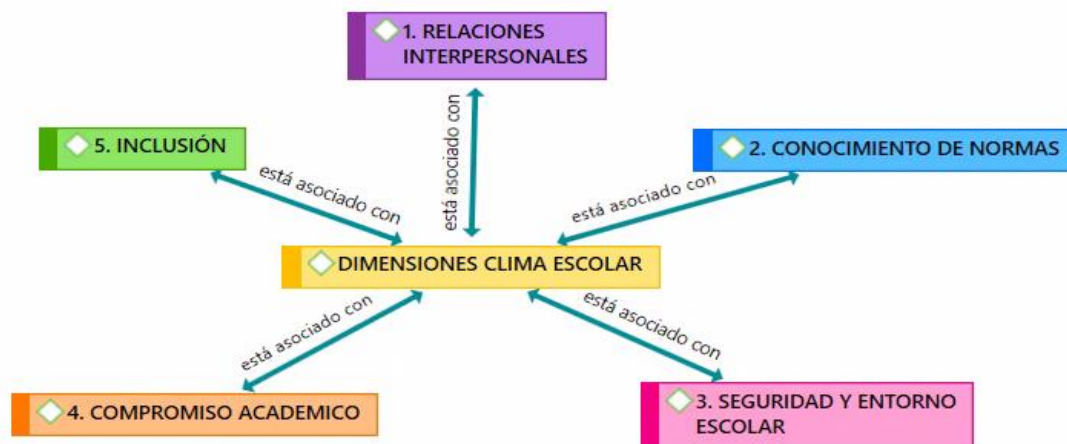
De acuerdo con la perspectiva de los entrevistados en relación a los aspectos que le permitirían mejorar a la institución la atención a sus estudiantes, los grupos focales de las dos instituciones coincidieron en proponer que “es necesario más acompañamiento a los niños que tienen dificultad en la educación y mejorar la enseñanza de todos y que sea constante” (Comunicación personal, 03 de diciembre del 2020). “Otra cosa que vemos es que sería bueno hacer campañas con la policía para que los muchachos no se pierdan en el vicio. Eso se está viendo más ahora” (Comunicación personal, 04 de diciembre del 2020).

8.3 Analizando las Dimensiones del Clima Escolar

Para el análisis de estos resultados se tuvo en cuenta las percepciones obtenidas de los grupos poblacionales participantes de las sedes de nivel de primaria y grado sexto de nivel secundaria en las instituciones educativas Técnica Comercial Caldas y Ana Elisa Cuenca Lara. Al analizar los ítems, puntuaciones, opiniones y para mayor comprensión del Clima Escolar que predomina en dichas instituciones, se optó por agruparlas en subdimensiones y posteriormente se clasificaron en las siguientes dimensiones: *Dimensión de Relaciones Interpersonales (RI)*; *Dimensión de Conocimiento de las Normas (CN)*, *Dimensión de Seguridad y Entorno Escolar (SEE)*, *Dimensión de Compromiso Académico (CA)* y *Dimensión de Inclusión (I)*. En la Figura 3 se analizan los resultados obtenidos de acuerdo a la clasificación descrita.

Figura 3

Dimensiones del Clima Escolar.



8.3.1 Docentes

La tabla 9 muestra las dimensiones en relación con las percepciones que los docentes tienen respecto al Clima Escolar que predomina en las Instituciones Educativas. Por otra parte, al analizar los datos que componen cada dimensión podemos afirmar lo siguiente:

En la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas, los docentes puntuaron los ítems de la dimensión RI que explica un 16% de los ítems totales, en un rango de frecuencia MIN de (2,9) a (3,4) y un índice MAX de (4,1) a (4,5). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este es de (3,7). En la Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara, los docentes puntuaron los ítems de la dimensión RI en un rango de frecuencia MIN de (1,8) a (2,5) y un índice MAX de (4,2). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este es de (3,3).

Por lo anterior, se puede inferir que las relaciones interpersonales en la Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara se puntuaron en un rango inferior al de la Institución Técnica Comercial Caldas, demostrando que, desde la óptica de los docentes, las relaciones interpersonales son desfavorables y pueden afectar el Clima Escolar de forma negativa.

Tabla 9

Dimensiones (CE)- Docentes

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA COMERCIAL CALDAS					INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANA ELISA CUENCA LARA				
Dimensión	Sexo	MIN	MAX	M	DS	MIN	MAX	M	DS
RI	Hombre	3,4	4,1	3,7	,2719	1,8	4,2	3,3	,7468
	Mujer	2,9	4,5	3,7	,3822	2,5	4,2	3,3	,5584
CN	Hombre	2,9	4,8	3,7	,5840	1,6	4,8	3,5	1,1291
	Mujer	3,0	4,9	4,0	,4709	2,6	4,7	3,6	,5693
SEE	Hombre	2,3	3,9	3,2	,5557	2,0	4,3	3,4	,9233
	Mujer	2,5	4,3	3,5	,5557	2,5	4,5	3,3	,5385
CA	Hombre	2,6	4,6	3,6	,6365	1,7	4,3	3,4	,9669
	Mujer	3,2	4,8	3,9	,4804	2,9	4,3	3,5	,4452
I	Hombre	3,0	4,4	3,7	,4916	2,4	4,5	3,4	,8123
	Mujer	3,3	4,6	3,9	,3676	2,8	4,3	3,5	,4194

En la dimensión de CN que explica un 14% de los ítems totales, los docentes de la Técnica Comercial Caldas señalaron un rango de frecuencia MIN de (2,9) a (3,0) y un índice MAX de (4,8) a (4,9). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este oscila entre (3,7) y (4,0). Los docentes de la Ana Elisa Cuenca Lara, señalaron esta dimensión en un rango de frecuencia MIN de (1,6) a (2,6) y un índice MAX entre (4,7) y (4,8). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que se encuentra entre (3,5) y (3,6). Al igual que en la dimensión anterior, los docentes de Ana Elisa Cuenca Lara mantienen la constante inferior en comparación a la Técnica Comercial Caldas.

Esto parece dejar abierta la posibilidad de razonar acerca del cumplimiento de las normas por parte de los estudiantes y lo que se espera de ellos a nivel institucional. Es posible que la exigencia sea mínima y que ciertas acciones aparentemente violentas sean tomadas como normales y no se preste atención a estos casos.

Prosigamos con el análisis de la dimensión de SEE la cual explica el 16% de los ítems totales. En la Institución Técnica Comercial Caldas, los docentes marcaron un rango MIN de (2,3) a (2,5) y un índice MAX de (3,9) a (4,3). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este oscila entre (3,2) y (3,5). Los docentes de la Ana Elisa Cuenca Lara, señalaron esta dimensión en un rango de frecuencia MIN de (2,0) a (2,5) y un índice MAX entre (4,3) y (4,5). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que se encuentra entre (3,4) y (3,3). Al observar estas puntuaciones, se puede notar que las dos instituciones educativas coinciden en calificar los ítems de esta dimensión en rangos inferiores.

En relación a los datos expuestos anteriormente, se puede deducir que los docentes estuvieron de acuerdo con la posibilidad de que las instituciones no cuentan con salones y espacios de aprendizaje apropiados, lo cual puede desencadenar desempeños bajos en sus estudiantes. De

esta manera, se puede plantear que el estado de la infraestructura de las instituciones educativas incide directamente en el desempeño y en el comportamiento de los actores educativos que las conforman. Es aquí donde se puede resaltar que las inversiones en infraestructura escolar juegan un papel fundamental para solucionar el problema de acceso, principalmente, de los estudiantes al sistema educativo y mejorar su rendimiento.

En relación con la dimensión de CA, la cual explica el 32% de los ítems totales, los docentes de la Institución Técnica Comercial Caldas, respondieron en un rango MIN de (2,6) a (3,2) y un índice MAX de (4,6) a (4,8). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este oscila entre (3,6) y (3,9). Los docentes de la Ana Elisa Cuenca Lara, señalaron esta dimensión en un rango de frecuencia MIN de (1,7) a (2,9) y un índice MAX de (4,3). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que se encuentra entre (3,4) y (3,5). A partir de los resultados, es posible establecer que, aunque las dos instituciones educativas tienen puntajes inferiores en la frecuencia mínima, la institución educativa Ana Elisa Cuenca conserva una puntuación menor con relación a la institución educativa Técnica Comercial Caldas.

Los resultados que se han obtenido en las dimensiones anteriores pueden influir y afectar negativamente el compromiso académico y, por ende, el Clima Escolar que se genera en la institución educativa Ana Elisa Cuenca Lara. Es preciso resaltar que todos los actores educativos son pieza clave en la responsabilidad, seguimiento y cumplimiento escolar.

Finalmente, en la dimensión de Inclusión con el 22% de los ítems totales, los docentes de la Institución Técnica Comercial Caldas, contestaron en un rango MIN de (3,0) a (3,3) y un índice MAX de (4,4) a (4,6). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este oscila entre (3,7) y (3,9). Los docentes de la Ana Elisa Cuenca Lara, señalaron esta dimensión en un

rango de frecuencia MIN de (2,4) a (2,8) y un índice MAX entre (4,3) y (4,5). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que se encuentra entre (3,4) y (3,5). Los datos obtenidos continúan demostrando que el puntaje inferior en la institución Ana Elisa Cuenca Lara es constante y se puede discernir que hay una relación directa con cada una de las dimensiones establecidas. Si una de ellas se afecta negativamente, las otras dimensiones siguen el mismo patrón, afectando de esta manera el Clima Escolar de la institución.

8.3.2 *Estudiantes*

La tabla 10 expone las dimensiones en relación con las percepciones que los estudiantes tienen respecto al Clima Escolar que predomina en las Instituciones Educativas. Por otra parte, al analizar los datos que componen cada dimensión podemos afirmar lo siguiente:

En la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas, los estudiantes puntuaron los ítems de la dimensión RI que explica un 17% de los ítems totales, en un rango de frecuencia MIN de (2,5) a (2,8) y un índice MAX de (4,4). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este es de (3,7). En la Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara, los estudiantes puntuaron los ítems en un rango de frecuencia MIN de (3,0) a (3,9) y un índice MAX de (4,4) y (4,6). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este se encuentra entre (3,7) y (3,8). En los resultados de esta dimensión, los estudiantes de la institución educativa Ana Elisa Cuenca Lara develan un puntaje en un rango ligeramente mayor al de la institución Técnica Comercial Caldas. En consecuencia, los estudiantes pueden asociar esta dimensión con la cercanía y confianza en las relaciones interpersonales que establecen con sus docentes y desde los espacios en que ellos interactúan con sus pares y con los diferentes actores que conforman la

comunidad educativa, los cuales posibilitan un encuentro de experiencias permanente fortaleciendo así los vínculos sociales.

Tabla 10

Dimensiones (CE) - Estudiantes

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA COMERCIAL CALDAS						INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANA ELISA CUENCA LARA			
Dimensión	Sexo	MIN	MAX	M	DS	MIN	MAX	M	DS
RI	Hombre	2,8	4,4	3,7	,3947	3,9	4,4	3,7	,3658
	Mujer	2,5	4,4	3,7	,3708	3,0	4,6	3,8	,3662
CN	Hombre	2,9	4,6	3,9	,4140	3,1	4,8	3,9	,4652
	Mujer	3,4	4,8	4,0	,3596	2,4	4,8	3,9	,4622
SEE	Hombre	1,6	3,3	2,5	,3543	1,9	5,0	2,6	,4897
	Mujer	1,9	2,9	2,5	,2344	1,9	4,0	2,6	,3863
CA	Hombre	3,3	5,0	4,3	,4892	3,0	5,0	4,5	,4895
	Mujer	3,1	5,0	4,3	,4455	3,6	5,0	4,5	,3748
I	Hombre	2,8	4,8	3,9	,4581	2,9	5,0	4,0	,5219
	Mujer	2,9	4,7	3,9	,4072	3,0	5,0	4,0	,4522

En la dimensión de CN que explica un 17% de los ítems totales, los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas, marcaron sus respuestas en un rango de frecuencia MIN de (2,9) a (3,4) y un índice MAX entre (4,6) y (4,8). Al analizar el puntaje de la

Media (M), se puede evidenciar que este es de (3,9) y (4,0). En la Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara, los estudiantes marcaron los ítems en un rango de frecuencia MIN de (2,4) a (3,1) y un índice MAX de (4,8). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este se encuentra en (3,9). Las puntuaciones se encuentran en un nivel similar en las dos instituciones educativas. Esto puede inferir que los estudiantes identifican que la cantidad de reglas es elevada y que, si tienen un comportamiento inadecuado, pueden ser castigados al momento de la clase por sus docentes.

No obstante, los estudiantes tienen conocimiento de las reglas establecidas en las instituciones y están informados de las consecuencias que se pueden presentar al romperlas. Debido a las interrelaciones de confianza y afinidad que sostienen con los actores educativos, reportan los problemas oportunamente porque son conscientes de que la institución actúa frente a las situaciones presentadas activando la ruta para su posterior solución.

En la dimensión de SEE que explica un 34% de los ítems totales, los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas, señalaron un rango de frecuencia MIN de (1,6) a (1,9) y un índice MAX entre (2,9) y (3,3). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este es de (2,5). En la Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara, los estudiantes señalaron los ítems en un rango de frecuencia MIN de (1,9) y un índice MAX de (4,0) y (5). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este se encuentra en (2,6). Los resultados indican que esta dimensión está por debajo de la Media (M) en las dos instituciones, la cual apunta a una calificación por debajo de 3.

De esta forma se puede discernir que, al analizar los ítems de esta dimensión, hay algunas situaciones relacionadas con el cuidado de los elementos (ventanas, pupitres, escritorios rotos),

amenazas, uso de armas que deben ser tenidos en cuenta y manejados en la institución para mejorar la seguridad dentro del entorno escolar y para todos sus actores educativos. Además, la mayoría de los participantes expresaron que los mismos estudiantes dañan las instalaciones del colegio, presencian robos de útiles escolares, el servicio del restaurante escolar no lo consideran adecuado y en muchas ocasiones se agreden físicamente.

Con respecto a la dimensión de CA que explica un 14% de los ítems totales, los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas, puntuaron un rango de frecuencia MIN de (3,1) a (3,3) y un índice MAX de (5,0). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este es de (4,3). En la Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara, los estudiantes señalaron los ítems en un rango de frecuencia MIN de (3,0) y (3,6) y un índice MAX de (5,0). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este se encuentra en (4,5). A partir de los resultados se puede evidenciar que las respuestas de los estudiantes estuvieron por encima de 3 y con un puntaje superior en la Media (M) en las dos instituciones educativas.

Esto nos lleva a determinar que los estudiantes cuentan con apoyo docente, acompañamiento en casa, plan de nivelación para mejorar su desempeño académico, asistencia a las reuniones por parte de sus acudientes y reconocimiento por sus calificaciones y por el cumplimiento de sus asignaciones académicas. Además, estuvieron de acuerdo en que los docentes utilizan estrategias didácticas y de aprendizaje adecuadas para ellos.

Para concluir, en la dimensión de Inclusión que explica un 15% de los ítems totales, los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas, puntuaron en un rango de frecuencia MIN de (2,8) a (2,9) y un índice MAX entre (4,7) y (4,8). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este es de (3,9). En la Institución Educativa Ana Elisa

Cuenca Lara, los estudiantes señalaron los ítems en un rango de frecuencia MIN entre (2,9) y (3) y un índice MAX de (5,0). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este se encuentra en (4,0). Como se puede observar, las dos instituciones recibieron puntajes similares que concuerdan con la Media (M).

Bajo la perspectiva de los estudiantes se puede evidenciar que las instituciones educativas están trabajando en fortalecer la atención a los diferentes actores escolares y las dinámicas de enseñanza – aprendizaje a través de la cultura, la socialización de costumbres y tradiciones en las dos instituciones. Sin embargo, es necesario replantearse el respeto por el otro, aunque vista de forma diferente o en lo relacionado con su color de piel.

8.3.3 Comunidad Externa

La tabla 11 presenta las dimensiones en relación con las percepciones que los actores externos tienen respecto al Clima Escolar que predomina en las Instituciones Educativas. Por otra parte, al analizar los datos que componen cada dimensión podemos afirmar lo siguiente:

En la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas, los actores externos puntuaron los ítems de la dimensión RI que explica un 11% de los ítems totales, en un rango de frecuencia MIN de (2,0) y un índice MAX de (4,5). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este es de (3,4). En la Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara, los actores externos puntuaron los ítems en un rango de frecuencia MIN de (2,5) y un índice MAX de (5,0). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este se encuentra entre (3,6). En estos resultados, las dos instituciones obtuvieron puntajes similares.

De lo anterior, se puede declarar que los actores de la comunidad externa en su mayoría optan por mantenerse al margen de las situaciones que le suceden y afectan a los estudiantes dentro y

fuera de la institución. Adicional a esto, se puede evidenciar apoyo insuficiente por parte de dicha comunidad.

Tabla 11

Dimensiones (CE) - Comunidad Externa

Dimensión	INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA COMERCIAL CALDAS				INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANA ELISA CUENCA LARA			
	MIN	MAX	M	DS	MIN	MAX	M	DS
RI	2,0	4,5	3,4	,7379	2,5	5,0	3,6	,6992
CN	3,3	5,0	4,1	,6136	2,3	5,0	3,9	,7770
SEE	1,5	3,8	3,1	,7746	2,3	4,5	3,0	,8203
CA	3,0	5,0	4,3	,5973	2,7	4,7	3,8	,6526
I	3,3	4,8	3,9	,5285	2,5	4,8	3,7	,7906

Por otro lado, en la dimensión de CN que explica el 17% de los ítems totales, los actores externos de la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas puntuaron un rango de frecuencia MIN de (3,3) y un índice MAX de (5,0). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este es de (4,1). En la Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara, los actores externos puntuaron los ítems en un rango de frecuencia MIN de (2,3) y un índice MAX de (5,0). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este se encuentra entre (3,9). Los resultados demuestran que la puntuación de la Media (M) se mantiene en un rango similar en las

dos instituciones educativas.

En relación con lo anterior, se puede deducir que los actores escolares reconocen la normatividad que existe en las instituciones educativas. También están de acuerdo en que los problemas se resuelven de forma justa y coinciden en afirmar que las instituciones son lugares adecuados para la enseñanza-aprendizaje.

Acerca de la dimensión de SEE que explica el 22% de los ítems totales, los actores externos de la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas puntuaron un rango de frecuencia MIN de (1,5) y un índice MAX de (3,8). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este es de (3,1). En la Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara, los actores externos puntuaron los ítems en un rango de frecuencia MIN de (2,3) y un índice MAX de (4,5). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este se encuentra entre (3,0). En este caso, los actores escolares asignaron un puntaje inferior para las dos instituciones.

A partir de lo anterior, se puede inferir que las zonas donde se encuentran ubicadas las instituciones, posiblemente están siendo afectadas por actividades de pandillas juveniles, crimen y violencia que preocupan a la comunidad y por ende a las instituciones debido al riesgo que pueden correr los actores educativos. De ahí se puede afirmar que la institución requiere de medidas de seguridad urgentes para la protección de los actores de la comunidad educativa, puesto que se encuentran en riesgo constante.

Por otra parte, en la dimensión CA que explica el 17% de los ítems totales, los actores externos de la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas indicaron un rango de frecuencia MIN de (3,0) y un índice MAX de (5,0). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este es de (4,3). En la Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara, los actores

externos puntuaron los ítems en un rango de frecuencia MIN de (2,7) y un índice MAX de (4,7). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este se encuentra entre (3,8). Los resultados reflejan una puntuación superior para la institución Técnica Comercial Caldas respecto a la Ana Elisa Cuenca.

En esta dimensión, los actores externos consideran que el colegio establece criterios de rendimiento académico y promueve el éxito académico en sus estudiantes. Sin embargo, demuestran oposición cuando hacen referencia al involucramiento de la mayoría de los padres de familia y/o acudientes en las actividades escolares e institucionales.

Para finalizar, en la dimensión I que explica el 33% de los ítems totales, los actores externos de la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas marcaron un rango de frecuencia MIN de (3,3) y un índice MAX de (4,8). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este es de (3,9). En la Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara, los actores externos puntuaron los ítems en un rango de frecuencia MIN de (2,5) y un índice MAX de (4,8). Al analizar el puntaje de la Media (M), se puede evidenciar que este se encuentra entre (3,7).

Así pues, se puede confirmar que las instituciones atienden las solicitudes de las familias que así lo requieren y promueven en sus prácticas pedagógicas el acercamiento a diferentes culturas y costumbres. Además, brindan un trato igualitario a los actores de la comunidad educativa y sensibilizan a los estudiantes ante las problemáticas sociales.

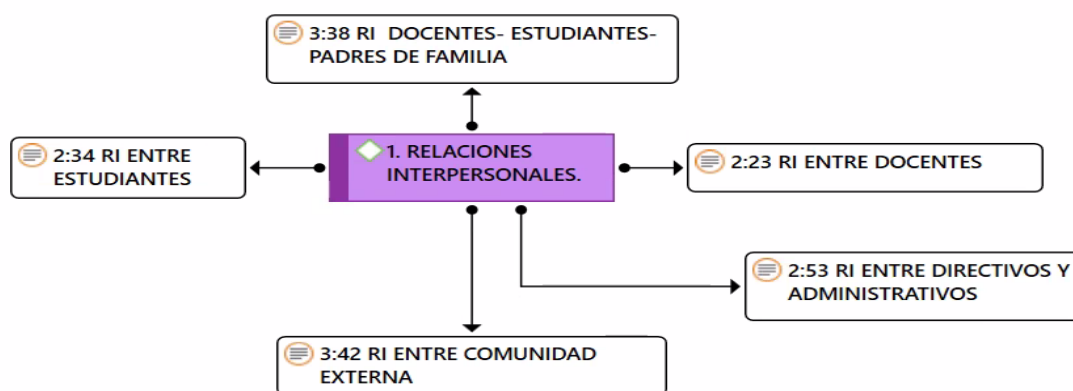
8.3.4 Directivos Docentes y Personal Administrativo

A continuación, se expone una figura que registra las dimensiones y subdimensiones clasificadas en el proceso de análisis y que se relacionan con el Clima Escolar en las

Instituciones Educativas Técnica Comercial Caldas y Ana Elisa Cuenca Lara. Además, el número de código soporta la cita que se obtuvo al utilizar el Software Atlas.ti 8. Cabe resaltar que las subdimensiones se establecieron para ampliar y definir las percepciones expresadas por los participantes directivos docentes y personal administrativo. Posteriormente, se procede con el análisis de los datos obtenidos en cada una de las dimensiones.

Figura 4

Dimensión de Relaciones Interpersonales.



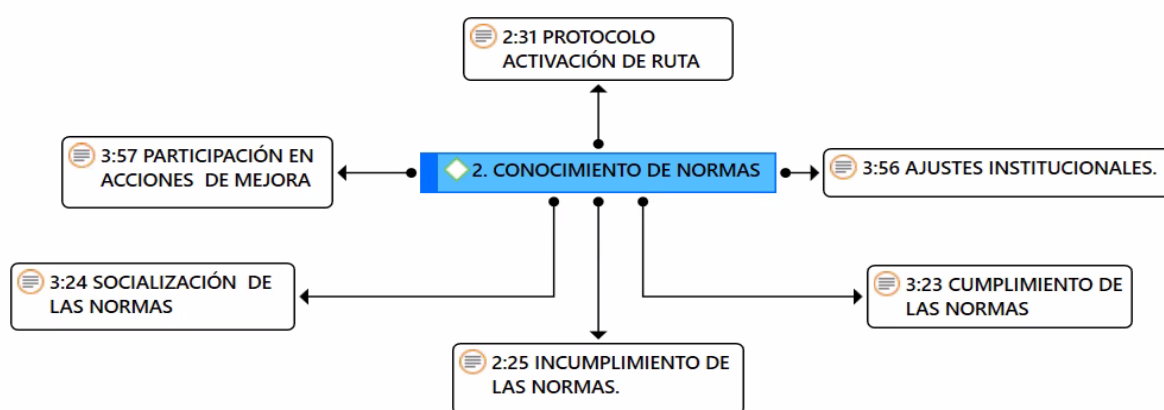
En la Figura 4, los participantes de las dos instituciones educativas concibieron que las relaciones entre los actores educativos son positivas y aunque se presenten diferencias, se resuelven por medio del respeto y el diálogo. Para mayor comprensión, surgieron subdimensiones de relaciones interpersonales entre los diferentes actores que conforman la comunidad educativa, explicando la importancia de la interacción que se debe manejar en los ambientes educativos.

De acuerdo con Noonan (2005), “Si hay un hilo conductor para crear un clima escolar positivo, es la importancia de las relaciones: de estudiante a estudiante, de maestro a estudiante, de maestro a familia, de administrador a personal, de escuela a comunidad” (p. 65). Adicional a

esto, las opiniones de los participantes denotaron similitud con la tendencia de Trianes et al. (2006), al afirmar que la relación de los actores educativos es positiva en la institución educativa. La solidaridad, una sana convivencia y las relaciones interpersonales se basan en el respeto al otro.

Figura 5

Dimensión del Conocimiento de las Normas.

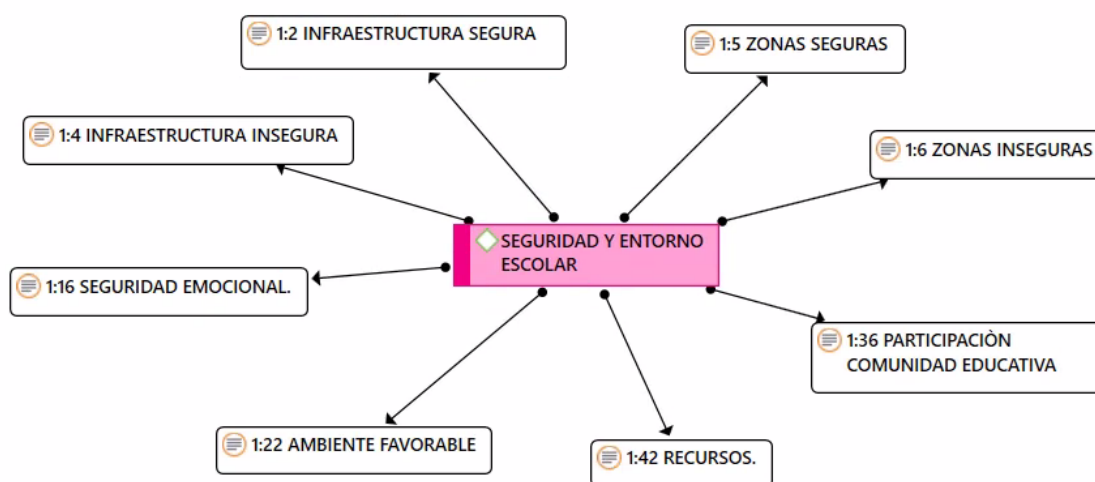


En la Figura 5 los participantes percibieron que a nivel institucional se cumple la función en este aspecto, al dar a conocer las normas expuestas en el manual de convivencia, siguiendo los protocolos establecidos y brindando la atención necesaria a quien lo requiera por medio del diálogo y la comunicación asertiva. Las sub dimensiones de socialización, cumplimiento, protocolo y activación de ruta, participación en acciones de mejora y ajustes institucionales ampliaron la comprensión de esta dimensión. Sin embargo, la diferencia que se encuentra entre las dos instituciones educativas, es que en la Técnica Comercial Caldas está la sub dimensión de incumplimiento, debido a que algunos de sus participantes expresaron que las normas establecidas no se cumplen en todos los casos, principalmente en lo relacionado a las faltas cometidas por estudiantes.

En consecuencia, algunos autores coinciden en afirmar que es necesario que estas políticas sean percibidas como justas por los miembros de la comunidad, es decir, aplicadas con sentido de justicia y no con arbitrariedad (Johnson, 2010; López et al., 2014; Milicic y Aron, 2000).

Figura 6

Dimensión de Seguridad y Entorno Escolar.



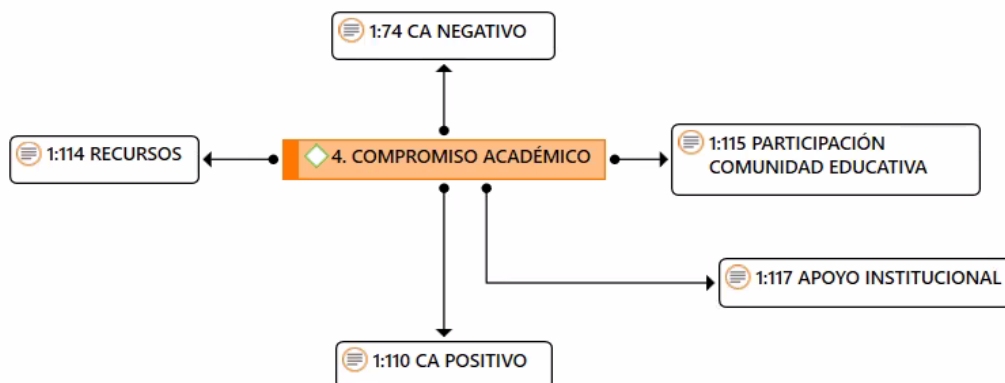
En las dos instituciones educativas se relacionan las sub dimensiones de zonas e infraestructura seguras, seguridad emocional, recursos, ambiente favorable y participación de la comunidad educativa. Aun así, los entrevistados reconocieron que existen problemas de seguridad en las instituciones frente a las zonas inseguras debido a la ubicación de las sedes El Carmen y Kennedy de la Institución Técnica Comercial Caldas. Asimismo, en la institución Ana Elisa Cuenca Lara, los participantes describieron que tienen problemas en los espacios físicos, ya que es evidente el descuido y abandono de la planta física en algunas de las sedes que, a su vez, generan factores de riesgo biológicos, de humedad y de polvo (Figura 6). Aunque la percepción de los participantes y la tendencia de Brand et al. (2003) y Canchón et al. (2013), coinciden en reconocer problemas de seguridad en las instituciones, la segunda difiere de la primera al

reconocer el descuido y abandono en la infraestructura y planta física de algunas de sus sedes. Estos puntos de vista concuerdan con lo expresado por algunos teóricos al sostener que la calidad y el mantenimiento de las instalaciones escolares, las aulas, los edificios 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 (Rutter et al., 1979; Zullig y Kooperman, 2010).

De ahí la importancia de comprender, admitir y buscar acciones de mejoramiento que brinden un ambiente físico adecuado para mejorar las condiciones que se debe ofrecer en estos espacios y la calidad de un entorno apropiado para el desarrollo efectivo del proceso educativo.

Figura 7

Dimensión de Compromiso Académico.



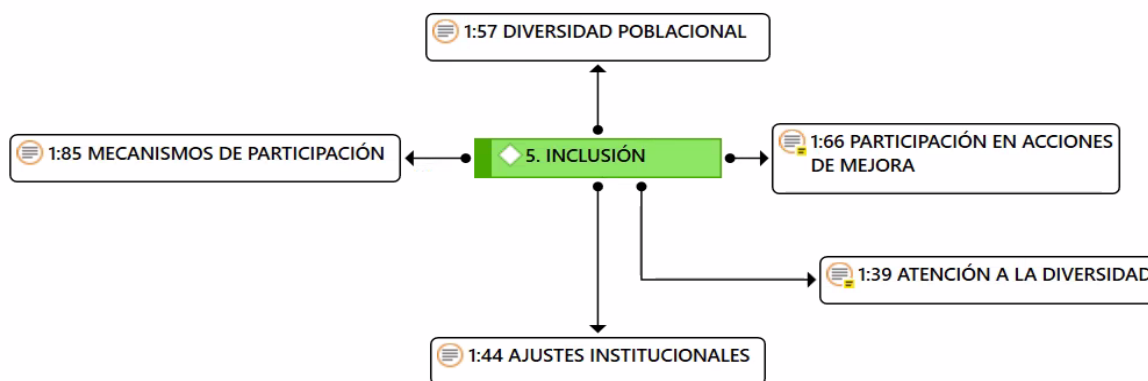
Los participantes de las dos instituciones estuvieron de acuerdo en identificar las subdimensiones de compromiso académico positivo, recursos, apoyo institucional y participación de la comunidad educativa, ya que es notorio el apoyo y compromiso docente e institucional para con los estudiantes. Por otro lado, surgió la sub dimensión de compromiso académico negativo, debido a que perciben la falta de compromiso y acompañamiento académico por parte de los

acudientes (Figura 7). Por esta razón, algunos investigadores coinciden en su postura al declarar que la conexión escolar está estrechamente relacionada con las relaciones, 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 el sentido de los estudiantes de que su aporte es valorado (Blum et al., 2002; Griffith, 2000; Zullig y Kooperman, 2010).

De manera similar, las opiniones de los entrevistados coinciden con la tendencia de Sieglin y Ramos (2007) y Trianes et al. (2006), al asegurar que la función de los diferentes actores educativos va de acuerdo con su rol dentro de la institución. Se evidencia apoyo y compromiso docente e institucional para con los estudiantes. Sin embargo, se debe fortalecer el compromiso académico por parte de los acudientes.

Figura 8

Dimensión de Inclusión.



Por último, en la dimensión de Inclusión, las sub dimensiones que se establecieron están relacionadas con la atención a la diversidad poblacional, ajustes institucionales, mecanismos de participación y acciones de mejora en las dos instituciones educativas. (Figura 8)

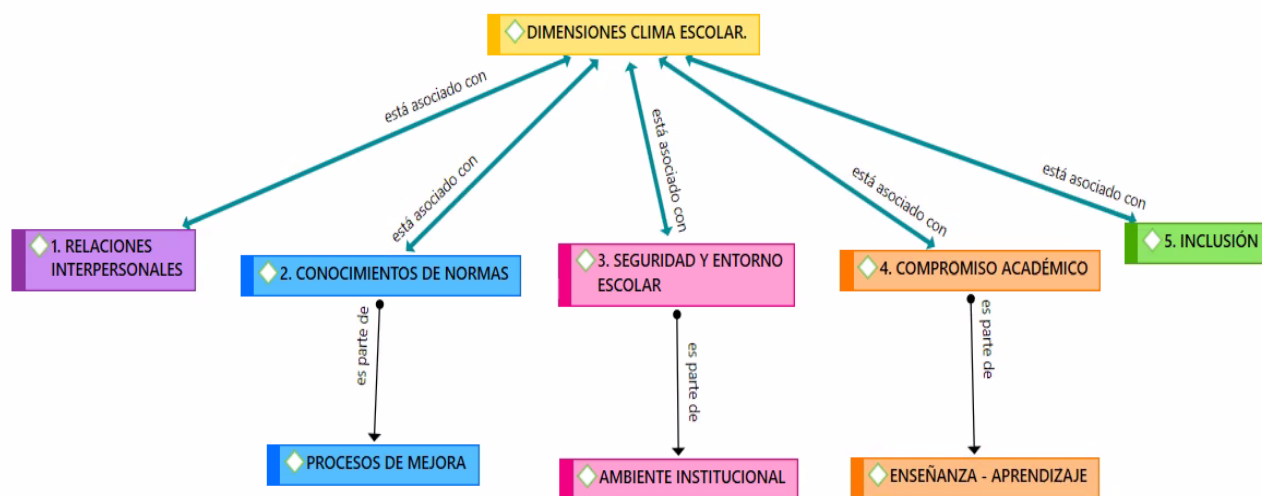
En las instituciones, se refleja un trato justo, oportuno e igualitario entre la comunidad educativa y las necesidades emocionales de los estudiantes se identifican y tratan a tiempo de acuerdo con lo establecido en la norma. En definitiva, las interpretaciones de los participantes se relacionan con la idea de que deben seguir esforzándose por hacer que el derecho a la educación inclusiva, equitativa y de calidad de todos y para todos sea una realidad. (Arnaiz et al., 2019; Mitchell, 2018).

8.3.5 Grupo Focal

En este apartado, se analizaron las percepciones de los padres de familia y/o acudientes de las dos instituciones educativas y se relacionaron con las cinco dimensiones propuestas de acuerdo con los datos proporcionados en las entrevistas.

Figura 9

Dimensiones Clima Escolar desde la perspectiva del Grupo Focal.



Como se evidencia en la Figura 9, en primer lugar, los participantes de la institución Técnica Comercial Caldas mencionaron aspectos en torno a la seguridad dentro de las instituciones educativas y obviaron el sector donde se encuentran ubicadas. Algunos de ellos enunciaron que

hay cámaras de seguridad en la Sede Principal y en la Sede Sor Josefa y durante el año en curso, la institución les brindó orientación y seguimiento en cuanto al aislamiento preventivo. En la institución Ana Elisa Cuenca Lara, los participantes expresaron que las sedes son seguras más por la atención de los docentes y las normas de control de seguridad que se establecen en cada sede que la vigilancia que se debería prestar en las sedes educativas. Los estudiantes deben estar acompañados por sus padres y/o acudientes, no pueden salir sin una autorización firmada y no se permite el ingreso de ningún extraño a las instalaciones educativas. En cuanto a los celadores, nombraron que estos están en el turno de horario nocturno únicamente.

En segundo lugar, los entrevistados en las dos instituciones educativas afirmaron que las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes son buenas. Hay acompañamiento por parte de los profesores en el proceso de aprendizaje y mantienen en contacto permanente. Por otro lado, también comentaron casos en que algunos estudiantes no respetan a sus profesores; sin embargo, los mismos entrevistados estuvieron de acuerdo en que ellos son los directos responsables de la educación en valores de sus hijos y que desde casa se debe trabajar en ello.

En tercer lugar, los invitados de las dos instituciones refirieron que los profesores están muy pendientes de los estudiantes por medio de llamadas, visitas, disponibilidad constante, orientación a padres y las estrategias que implementan son adecuadas para los planes de nivelación, explicaciones, videos y las evaluaciones son coherentes con los temas aprendidos.

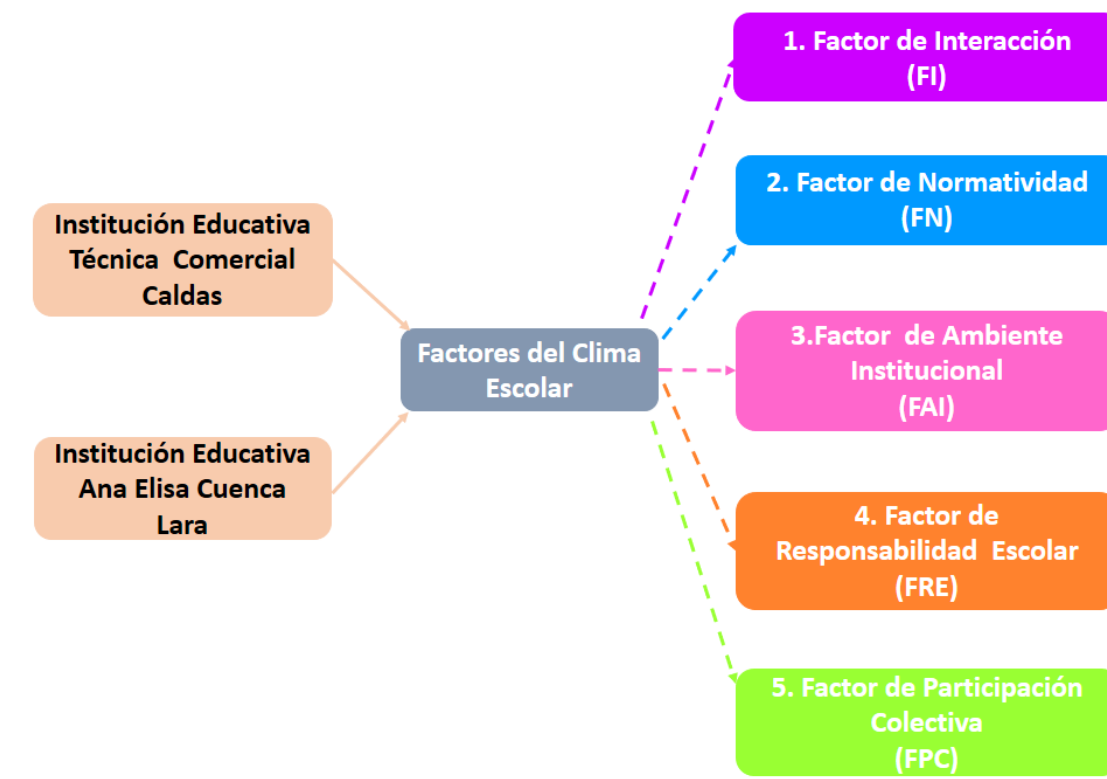
En cuarto lugar, los encuestados de los dos contextos educativos afirmaron que las infraestructuras de las sedes son aceptables, a pesar de lo antiguas que son. También recomendaron que es necesario realizar algunas reparaciones en techos, paredes, baterías sanitarias, ventilación en los salones de clase que mejoren las condiciones para los estudiantes. Adicional a esto, los encuestados de la Sede Ana Elisa Cuenca Lara sostuvieron que la sede

principal es la peor de todas debido a que su construcción está paralizada, incompleta y necesitan hacer mejoras en infraestructura de carácter urgente.

Por último, la dimensión del Proceso de Mejora, los participantes realizaron sugerencias relacionadas con las necesidades en el aprendizaje y en la infraestructura. En la Técnica Comercial, algunos de ellos se enfocaron en el diseño de plataformas digitales, la orientación en diferentes actividades y mejorar su participación en la escuela. Mientras en Ana Elisa, otros propusieron hablar con organismos del municipio para colaborar en el fortalecimiento de la planta física de las sedes que lo requieran.

8.4 Estableciendo las Tendencias de los Factores que Caracterizan el Clima Escolar

En este apartado, se determinarán las tendencias de los factores que orientaron la caracterización del Clima Escolar de las Instituciones Educativas Técnica Comercial Caldas y Ana Elisa Cuenca Lara. A continuación, se relacionan cinco grupos: *Factor de Interacción (FI)*, *Factor de Normatividad (FN)*, *Factor de Ambiente Institucional (FAI)*, *Factor de Responsabilidad Escolar (FRE)* y *Factor de Participación Colectiva (FPC)* con las tendencias investigativas que sustentan la particularidad de las instituciones educativas.

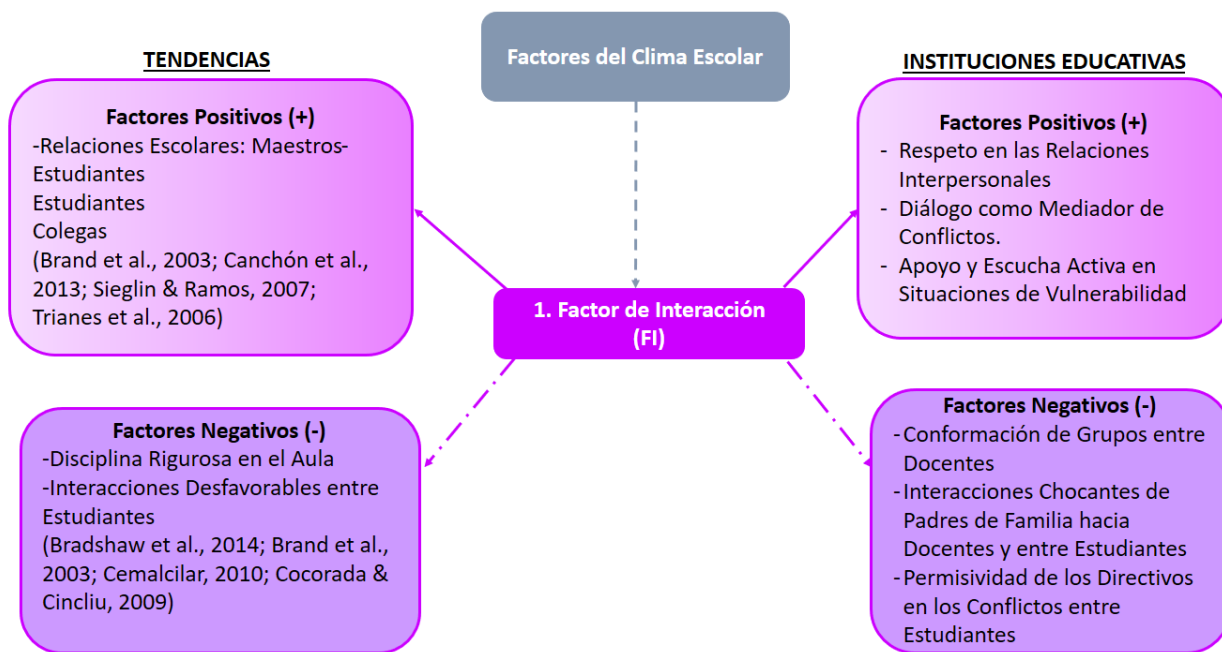
Figura 10*Factores del Clima Escolar.*

8.4.1 Factor de Interacción (FI)

Las tendencias investigativas apuntan a mantener relaciones interpersonales basadas en el respeto dentro y fuera del aula de clase (Brand et al., 2003). Algunos autores, identificaron factores asociados a las relaciones escolares, el trato que se observa entre maestros y estudiantes, entre pares y la relación entre colegas (Canchón et al., 2013; Sieglin y Ramos, 2007; Trianes et al., 2006). No obstante, algunas investigaciones también evidenciaron factores que consideraron negativos, al reconocer que la disciplina manejada en el aula de clase era rigurosa y las interacciones desfavorables entre compañeros afectaron el ambiente escolar de forma negativa (Bradshaw et al., 2014; Brand et al., 2003; Cemalcilar, 2010; Cocorada & Cinliu, 2009).

Figura 11

Relación Tendencias - Factor Interacción - Instituciones Educativas.



En este estudio se encontró que el **Factor de Interacción** que define a las instituciones educativas Técnica Comercial Caldas y Ana Elisa Cuenca Lara es positivo. Las relaciones interpersonales que reflejan sus actores educativos están enmarcadas dentro del respeto y utilizan el diálogo como recurso para la mediación de conflictos. También, tratan de favorecer la convivencia escolar al escuchar a los integrantes de la comunidad educativa y apoyarlos en situaciones de vulnerabilidad.

No obstante, el **Factor de Interacción** se dio de forma negativa en cuatro situaciones a tener en cuenta. En primer lugar, en la institución Técnica Comercial Caldas, se forman grupos entre docentes con intereses personales, de acuerdo con las percepciones de los directivos docentes, pueden perjudicar el ambiente escolar y las relaciones interpersonales entre los diferentes actores. En segundo lugar, los padres de familia y/o acudientes de las dos instituciones educativas, en

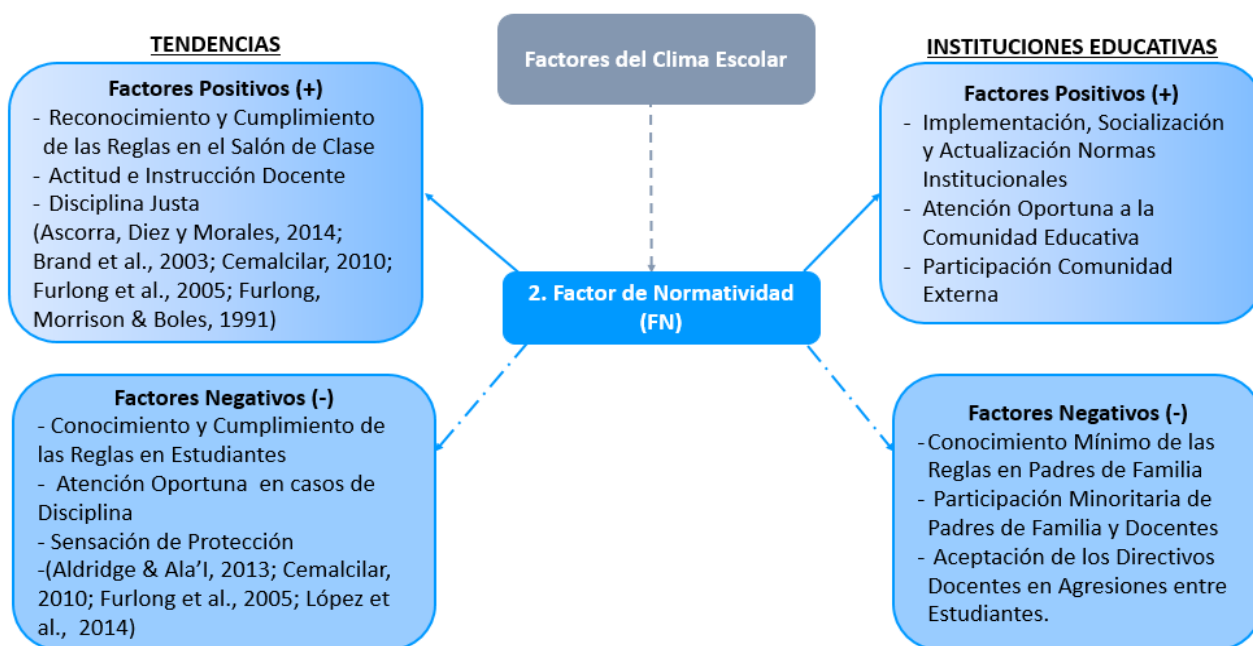
ocasiones, se dejan llevar por la ira y enfrentan al personal docente, alzando el tono de voz y utilizando expresiones inapropiadas para referirse a ellos, sin escuchar lo que ha sucedido con sus hijos. En tercer lugar, en las dos instituciones se evidencian peleas y riñas entre estudiantes por medio de insultos, apodos y agresiones físicas, y que puede llegar a influir en las emociones y percepción de seguridad de los estudiantes. Por consiguiente, los directivos docentes pasan por alto algunas conductas agresivas de los estudiantes, al minimizar las consecuencias de sus acciones, ya que las consideran normales dentro del entorno escolar.

8.4.2 Factor de Normatividad

Algunas investigaciones se enfocan hacia el reconocimiento y cumplimiento de las reglas establecidas dentro de la institución y el aula de clase para que las decisiones que se tomen conduzcan al fortalecimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Brand et al., 2003). De igual manera, diversos investigadores se centran en las reglas dentro del salón de clase y la vinculación directa que estos tienen con sus docentes. También sostienen que las instrucciones y la actitud que el docente asume a la hora de enfrentar un caso de indisciplina, es de vital importancia para el manejo de las situaciones que se presentan y si lo hacen de forma justa o los estudiantes son castigados sin ser escuchados (Brand et al., 2003; Cemalcilar, 2010; Furlong et al., 2005; Furlong et al., 1991; Gage et al., 2015; Hung et al., 2014; López et al., 2014; You et al., 2013). Otros autores se inclinan por el beneficio de que los estudiantes conozcan, cumplan las reglas, sean escuchados y atendidos oportunamente para que se sientan protegidos y seguros en el entorno escolar en el que se desenvuelven (Aldridge y Ala'I, 2013; Cemalcilar, 2010; Furlong et al., 2005; Furlong et al., 1991; López et al., 2014).

Figura 12

Relación Tendencias - Factor Normatividad - Instituciones Educativas.



Ahora bien, el **Factor de Normatividad** que se halló en las instituciones educativas Técnica Comercial Caldas y Ana Elisa Cuenca Lara, se definió como positivo en cuatro aspectos. Primero, la implementación y actualización constante de las normas institucionales y sus respectivos ajustes. Segundo, al realizar socialización a algunos actores dentro del ámbito escolar, por medio de estrategias como reuniones, talleres y apropiación de la información para su conocimiento y uso pertinente. Tercero, al atender oportunamente a la comunidad educativa a través de la activación del protocolo o ruta señalada y tipificada en el manual de convivencia. Cuarto, la participación de los integrantes en los diferentes organismos del gobierno escolar y el apoyo recibido en campañas de salud, prevención en el consumo de sustancias psicoactivas y prevención de embarazo en adolescentes, entre otras, por parte de algunas entidades municipales.

Por otra parte, el **Factor de Normatividad** se tornó negativo en tres criterios. El primero de ellos, está relacionado con el conocimiento de las reglas establecidas en las instituciones por

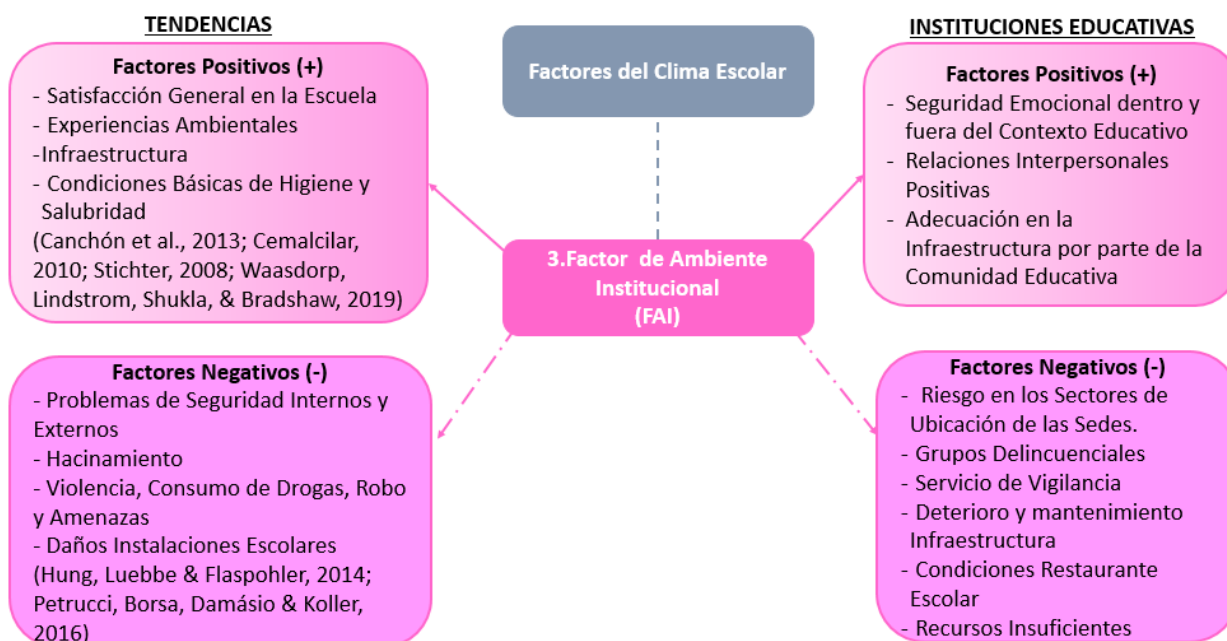
parte de los padres de familia y/o acudientes, quienes expresaron desconocimiento amplio en el tema. El segundo, hace referencia a la participación mínima de padres de familia y docentes en los entes escolares, ya que siempre se cuenta con los mismos representantes en los comités y asociaciones instituidas. Por último, se encontró que el factor de normatividad negativo está vinculado al factor de interacción negativo en el incumplimiento de la normatividad por parte de los directivos docentes, al ser permisivos en casos de agresión física entre estudiantes, ya que justifican las acciones cometidas al etiquetarlas como normales.

8.4.3 Factor de Ambiente Institucional (FAI)

Diversas investigaciones describen la tendencia de satisfacción general de la escuela, experiencias ambientales, claridad organizacional, infraestructura, calidad percibida en el entorno, condiciones físicas de la construcción y de las aulas de clase, condiciones básicas de higiene y salubridad y herramientas de trabajo de forma positiva (Canchón et al., 2013; Cemalcilar, 2010; Stichter, 2008; Waasdorp et al., 2019). Sin embargo, otras investigaciones están direccionadas negativamente, en aspectos concernientes a problemas de seguridad que se pueden presentar dentro y fuera de la institución tales como hacinamiento, violencia, consumo de drogas, robo, amenazas, agresiones físicas, inseguridad en el camino hacia la escuela, daños y maltrato a las instalaciones y enseres de las instituciones, entre otras (Brand et al., 2003; Furlong et al., 2005; Furlong et al., 1991; Gage et al., 2015; Hung et al., 2014; Petrucci et al., 2016; Ramsey et al., 2016).

Figura 13

Relación Tendencias - Factor Ambiente Institucional- Instituciones Educativas.



Por lo que se refiere a las instituciones educativas Técnica Comercial Caldas y Ana Elisa Cuenca Lara, el **Factor de Ambiente Institucional** se determinó de forma positiva en cuatro aspectos. En primera instancia, se reconoce el trabajo realizado por los diferentes actores escolares para brindar seguridad emocional dentro y fuera del contexto educativo. Esto permite identificar a tiempo el estado de ánimo, los sentimientos y preocupaciones que afectan a los integrantes de la comunidad educativa para continuar con el proceso de orientación escolar que se ajuste a las particularidades de cada individuo. En segunda instancia, se obtiene un ambiente favorable a partir de las relaciones interpersonales positivas que se generan entre los actores escolares. En tercera y cuarta instancia, se encuentran algunas adecuaciones y mejoras en la infraestructura, la cual ha sido posible, al contar con la participación de la comunidad educativa para el embellecimiento de las instituciones.

Por el contrario, el **Factor de Ambiente Institucional** impactó negativamente en tres aspectos críticos. Primero, los sectores donde se encuentran ubicadas algunas de las sedes están en riesgo constante debido al surgimiento de grupos delincuenciales, consumidores y expendedores de sustancias prohibidas, que están al acecho de los establecimientos y de los actores que conforman la comunidad educativa. Además, no se cuenta con servicio de vigilancia constante dentro y fuera de las instituciones. Segundo, el deterioro y falta de mantenimiento en las instalaciones de algunas sedes por antigüedad y por recursos insuficientes. De igual manera, el restaurante escolar funciona al aire libre y no cuenta con las condiciones estructurales que se requieren. Tercero, retomando el aspecto de los recursos, estos se consideran insuficientes, ya que están destinados para gastos específicos.

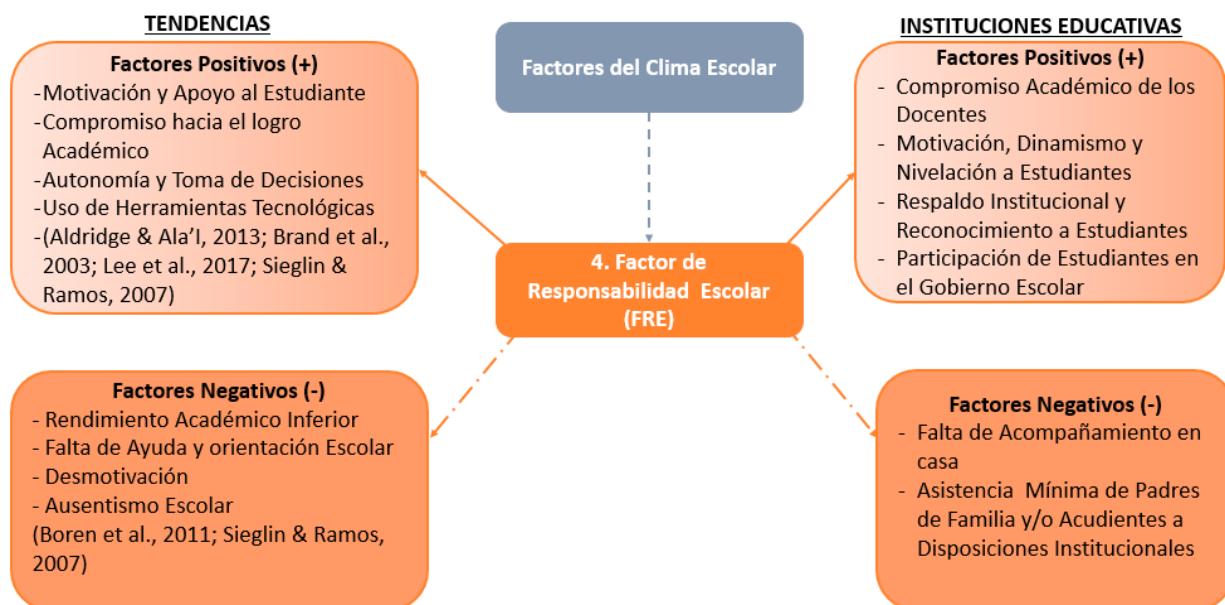
8.4.4 Factor de Responsabilidad Escolar (FRE)

Para los investigadores, la tendencia en este factor está orientada positivamente hacia la motivación y el apoyo que el estudiante puede recibir por parte del docente en búsqueda de fortalecer su conocimiento, para que logre tomar decisiones que le permitan mejorar su proceso de aprendizaje y que adquiera un compromiso en el logro de sus propósitos educativos haciendo a la vez buen uso de la tecnología como herramienta de innovación en el aspecto educativo (Aldridge y Ala'I, 2013; Brand et al., 2003; Lee et al., 2017; Sieglin y Ramos, 2007; Stichter, 2008; Trianes et al., 2006; Zullig et al., 2010). Se puede mencionar, además, que el sentido de identidad y pertenencia con la institución, el acompañamiento y seguimiento de padres y acudientes junto con los docentes y personal escolar capacitado permite optimizar el proceso de aprendizaje (Bradshaw et al., 2014; Canchón et al., 2013; Gage et al., 2015; Valdés et al., 2019). A pesar de lo anterior, también, se identifican factores encaminados hacia aspectos negativos como niveles de rendimiento académicos inferiores y poco trabajo en clase debido a la falta de

ayuda y orientación por parte de los adultos en las instituciones. Esto trae como consecuencia la desmotivación y por ende el ausentismo escolar (Boren et al., 2010; Sieglin y Ramos, 2007).

Figura 14

Relación Tendencias -Factor de Responsabilidad Escolar -Instituciones Educativas.



En las instituciones educativas Técnica Comercial Caldas y Ana Elisa Cuenca Lara, el **Factor de Responsabilidad Escolar** se enfoca de manera positiva hacia el compromiso y entrega por parte de la mayoría de los docentes, al preparar sus actividades de forma didáctica, al invertir tiempo para apoyar, motivar y nivelar a sus estudiantes en el cumplimiento de sus logros académicos. De manera semejante, se refleja respaldo institucional y reconocimiento a los estudiantes que representan a las instituciones educativas en eventos deportivos, culturales, académicos y municipales ya que se destacan por su participación, esfuerzo, disciplina y dedicación. Los estudiantes también pertenecen a grupos y proyectos de democracia vinculados al gobierno escolar. En contraste con lo anterior, en el **Factor de Responsabilidad Escolar**, surgen aspectos negativos relacionados con el mínimo acompañamiento que tienen los

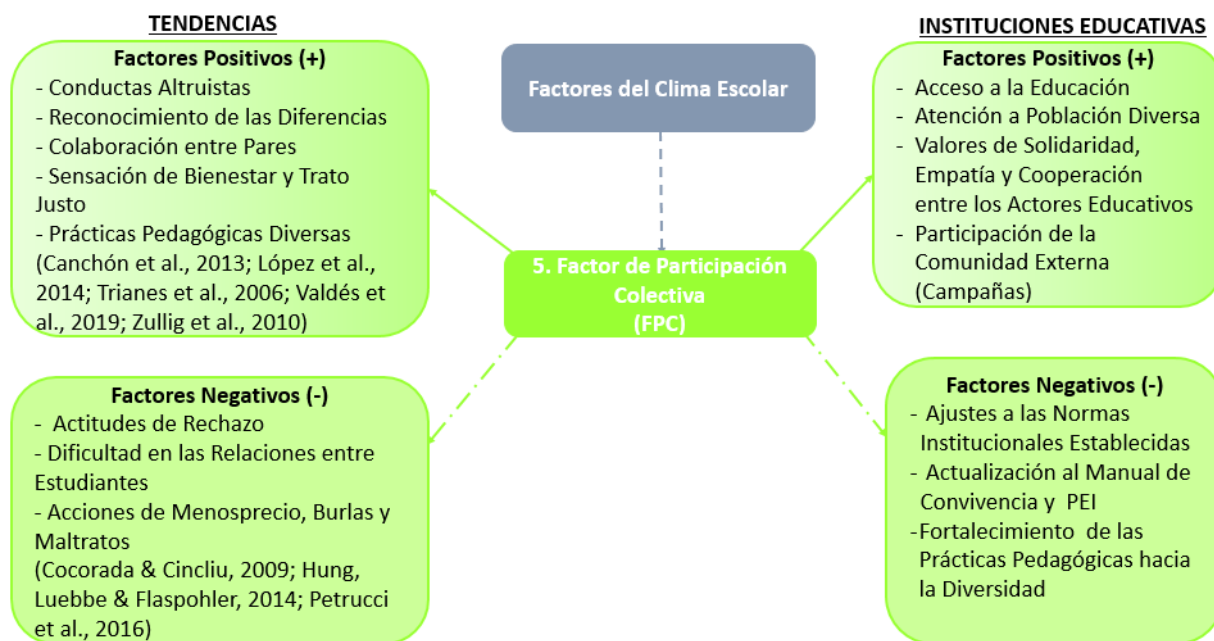
estudiantes en casa por parte del adulto a cargo y la inasistencia de los padres de familia a las reuniones institucionales quienes asisten solo si es de carácter obligatorio.

8.4.5 Factor de Participación Colectiva

Estudios investigativos posicionan este factor desde la perspectiva de conductas altruistas que llevan al estudiante a reconocer las diferencias, colaborar con sus pares en su proceso de formación y que evidencie el apoyo al pluralismo. Asimismo, el interés del personal de la escuela es motivar a los estudiantes a que utilicen su voz para que participen en las decisiones importantes a nivel escolar. La sensación de bienestar, trato justo, respeto por los otros, colaboración entre pares, prácticas pedagógicas acerca de costumbres y diferentes culturas conducen a un ambiente escolar diverso para los que participan en él (Aldridge y Ala'I, 2013; Brand et al., 2003; Canchón et al., 2013; Gage et al., 2015; López et al., 2014; Trianes et al., 2006; Valdés et al., 2019; Zullig et al., 2010). Aun así, algunos autores enfatizan en actitudes de rechazo y exclusión dentro de las instituciones. Esto debido a que tienen dificultad para llevarse bien con sus pares académicos, se sienten menospreciados, burlados y maltratados por su forma de vestir, por rumores generados en el entorno y el uso indiscriminado de apodos (Cocorada & Cinliu, 2009; Hung et al., 2014; Petrucci et al., 2016).

Figura 15

Relación Tendencias - Factor de Participación Colectiva -Instituciones Educativas.



Del mismo modo, el **Factor de Participación Colectiva** que predomina en las instituciones Técnica Comercial Caldas y Ana Elisa Cuenca Lara, está relacionado con el acceso a la educación de todos los estudiantes sin distinción de color, etnia, religión, cultura, costumbres, nacionalidad, discapacidad, entre otras. Igualmente, la atención y los esfuerzos por avanzar en una educación de calidad son notorios y son coherentes con los principios de la educación inclusiva. Se determina también, los valores de solidaridad, empatía y cooperación entre los integrantes de la comunidad educativa a través de campañas y gestos de colaboración mutua. Sin embargo, hay aspectos relacionados con las normas establecidas, la actualización permanente del manual de convivencia, del PEI y demás documentos que se pueden volver negativos si no se ajustan a las necesidades de toda la población y se soportan institucionalmente.

9. Discusión

En este estudio se ha revelado que los factores que determinan el Clima Escolar desde la perspectiva de sus actores escolares en las Instituciones Educativas Técnica Comercial Caldas en el Municipio del Guamo (Tolima) y Ana Elisa Cuenca Lara del Municipio de Yaguará (Huila) son cinco: *Factor de Interacción*, *Factor de Normatividad*, *Factor de Ambiente Institucional*, *Factor de Responsabilidad Escolar* y *Factor de Participación Colectiva*.

En las instituciones educativas, el factor más cuestionado es el Factor de Ambiente Institucional desde dos perspectivas, la primera es externa y la segunda se da al interior de las instituciones. Desde la perspectiva externa, se evidenció riesgo en los sectores en los que se encuentran ubicadas algunas de sus sedes. En la parte interna, sucede algo semejante, especialmente, en lo relacionado con la infraestructura (Bradshaw et al., 2014; Rutter et al., 1979; Zulling y Kooperman, 2010).

Estas situaciones ponen de relieve que los entornos escolares inseguros en ubicación e infraestructura tienen una incidencia amplia y negativa en los actores escolares, con mayor riesgo de victimización en los estudiantes, ya que posiblemente pueden faltar a clase, disminuir su participación e incluso abandonar sus estudios. Esta es una de las principales razones por las que fueron intervenidas 30 instituciones educativas en Bogotá, así como lo sostuvo la actual Ministra de Educación (2016) al afirmar que “esta situación incide de manera negativa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y posibilita su vinculación a actividades ilícitas, ocasionando deserción escolar entre otros fenómenos”.

Curiosamente, el Factor de Ambiente Institucional también refleja el efecto positivo que tiene la seguridad emocional que se brinda a los actores educativos en el entorno escolar. Es importante entender que la escuela es el primer espacio público de aprendizaje aparte de la

familia. Este factor se asocia directamente con el Factor de Interacción, el cual es determinante en el buen manejo de las relaciones interpersonales ya que solidifican la convivencia escolar.

Los diferentes actores escolares adultos que conforman las instituciones educativas están apostando cada vez más a escuchar activamente las señales de su ambiente y trabajar en la educación emocional para resolver adecuadamente las situaciones que se presenten y que pueden afectar el bienestar de sus estudiantes. En este sentido encontramos que, si los actores escolares gozan de atención constante, cuidado, apoyo y confianza entre ellos, se hace posible que desarrollen competencias emocionales que permitan abordar la dinámica de enseñanza-aprendizaje en diferentes aspectos, desde la mirada de la Educación Inclusiva.

De igual manera, estos factores se relacionan significativamente en lo referente a las prácticas pedagógicas, ya que los actores docentes han tratado de llevar a la acción diferentes estrategias y las han adecuado a las necesidades de sus estudiantes para garantizarles calidad en su proceso educativo. Sin embargo, la tarea no es solo de los docentes sino de toda la comunidad educativa, así como lo expresó Torres (2017):

Nuestra obligación moral, intelectual y social es lograr un sistema educativo democrático en el que prevalezca la equidad, la justicia y la igualdad de derechos. Sólo así será posible dismantelar la arquitectura de la desigualdad y la exclusión existentes y sustituirla por un currículo inclusivo justo. (pp. 629-631)

En este sentido, una educación sin exclusiones se proyecta como un modelo ecológico donde la comunidad, la familia, los centros educativos, los maestros y los estudiantes celebran la diversidad y trabajan en procesos inclusivos que apuntan al máximo desarrollo de la persona, su presencia y participación en diferentes sectores de la sociedad (Arnaiz et al., 2019; Mitchell, 2018).

10. Conclusiones

La investigación realizada permitió establecer las siguientes conclusiones respecto a los factores que determinan el Clima Escolar desde la perspectiva de los actores escolares de las Instituciones Educativas Técnica Comercial Caldas y Ana Elisa Cuenca Lara.

En primer lugar, a través del ajuste transcultural y aplicación de los instrumentos de cuestionarios, las técnicas de entrevista semiestructurada y grupo focal se dinamizó el desarrollo de estos instrumentos y técnicas y se minimizó el vacío existente para la medición del Clima Escolar a nivel regional, en su mayoría por medio de encuestas escritas. Además, se extendió la participación a los diferentes actores que conforman la comunidad educativa.

En segundo lugar, se logró identificar cada una de las percepciones de los actores escolares en relación con las cinco dimensiones establecidas: Relaciones Interpersonales, Conocimiento de las Normas, Seguridad y Entorno Escolar, Compromiso Académico e Inclusión.

En tercer lugar, las dimensiones planteadas permitieron identificar los cinco factores que determinan el Clima Escolar en las instituciones educativas: Factor de Interacción (FI), Factor de Normatividad (FN), Factor de Ambiente Institucional, Factor de Responsabilidad Escolar (FRE) y Factor de Participación Colectiva (FPC).

En cuarto lugar, se establece que el factor de Ambiente Institucional es el que afecta de forma negativa el Clima Escolar debido a las condiciones físicas en mal estado, a barreras en el acceso a espacios y la ubicación en zonas vulnerables de las instituciones educativas. La evidencia investigativa respalda el concepto de que la calidad y el mantenimiento de las instalaciones escolares son indicadores importantes en torno a la seguridad física y emocional para mejorar el clima escolar (Rutter et al., 1979; Zullig y Kooperman, 2010).

En quinto lugar, el Factor de Interacción se considera clave y se da en forma positiva ya que se enfoca en mantener la armonía a partir de la escucha activa y la oportuna resolución de conflictos que posibilita el compromiso con los valores, principios, acciones y funciones que se incorporan para concretar la práctica educativa de forma efectiva.

De esta manera se logra la vinculación y el reconocimiento de las percepciones de los diferentes actores escolares, al permitir a los participantes reflexionar acerca del rol que asumen y así reconocer y valorar el papel que desempeñan en el contexto educativo del que hacen parte. Por ello, deben ser consideradas como un aporte a la construcción de un Clima Escolar Inclusivo, para generar diálogos de saberes y fortalecer las dinámicas dentro y fuera de la escuela. Como resultado de esta construcción conceptual, se ha definido el Clima Escolar en estas instituciones educativas de la siguiente manera:

“La relación positiva entre todos los actores educativos basada en la solidaridad, una sana convivencia y el respeto. Formados con conciencia colectiva, conocimiento de la normatividad y estableciendo el diálogo como medida pedagógica para brindar apoyo oportuno e igualitario en los aspectos académicos, emocionales, sociales y familiares. Sin descuidar la seguridad física, la cual permite generar espacios de acceso, participación y comunicación en la comunidad educativa” (Comunicación personal, 9 de julio de 2020).

11. Recomendaciones

1. El diseño y aplicación del cuestionario y de la entrevista semiestructurada como instrumentos transculturales, contribuye a minimizar el vacío existente para la medición del Clima Escolar, en su mayoría por medio de cuestionarios escritos.
2. El instrumento del cuestionario, las técnicas de entrevista y grupo focal involucran a los diferentes actores de la comunidad educativa y permiten reconocer sus percepciones respecto al Clima Escolar que caracteriza a cada una de las instituciones. Además, reflexionan acerca de sus actitudes, comportamientos, compromisos, acciones hacia los demás y aportan opiniones constructivas para la resolución de problemas valorando el papel de los diferentes actores educativos dentro de las instituciones.
3. Es importante que las instituciones educativas se comprometan a implementar procesos que permitan identificar los factores que inciden en relación con el Clima Escolar y su impacto en la dinámica escolar de los actores de la comunidad educativa.
4. Se manifiestan algunas implicaciones prácticas y la importancia de llevar a cabo investigaciones que den cuenta de las concepciones que poseen los diferentes agentes escolares, debido a que ellos son los actores principales de dicho fenómeno y quienes vivencian procesos de relación e interacción que han cimentado bases sólidas para brindar información clara, precisa y coherente en este tema, aportando a la construcción de una valoración objetiva de las situaciones que se presentan en los contextos escolares y una aplicación asertiva de la norma, lo cual conlleva a que las cifras se reduzcan en relación al deterioro del Clima Escolar.

Referencias

- Acuerdo 014 (2018). Universidad Surcolombiana. Estatuto de propiedad intelectual.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>
- Aldridge, J., & Ala'I, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools*, 16(1), 47–66. <https://doi:10.1177/1365480212473680>
- Arnaiz, P., & Guirao, J. M. (2015). *La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI*. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 18(1), 45-101.
<https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Arnaiz, P., De Haro-Rodríguez, R., & Maldonado, M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24.
<https://doi:10.7821/naer.2019.1.321>
- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación - Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647/64724634010>
- Banks, C. (2005). *Improving multicultural education: Lessons from the intergroup education movement*. New York: Teachers College Press.

- Benbenishty, R., Astor, R. A., & Astor, R. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press on Demand.
https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=8RZnDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR23&dq=benbenishty+y+astor+2005&ots=-wKqgMGqhn&sig=uwy-2-ReZ1-F1g9_0pmcB8yVKd0&redir_esc=y#v=onepage&q=benbenishty%20y%20astor%202005&f=false
- Berger, C., & Lisboa, C. (2009). Agresión en contextos educativos: Reportes de la Realidad Latinoamericana. Santiago de Chile. *Editorial Universitaria*.
- Blanco, R. (2010): “El derecho de todos a una educación de calidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2),25-153.
- Blum, R. W., McNeely, C. A., & Rinehart, P. M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Adolescent Health and Development.
- Boren, R., Callahan, C., & Peugh, J. (2010). Out with the Old, In with the New: Factor Analyses of a Classroom Environment Measure. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 214–224. <https://doi:10.1177/0734282910383191>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring School Climate in High Schools: A Focus on Safety, Engagement, and the Environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593–604. doi:10.1111/josh.12186
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). *Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of a School-Level Assessment of Climate*,

- Cultural Pluralism, and School Safety. *Journal of Educational Psychology*. 95, 570–588.
<https://doi:10.1037/0022-0663.95.3.570>
- Canchón, L. Y., Plaza, S. G., & Zapata, S. G. (2013). Diseño y validación de un instrumento para medir el clima escolar en instituciones educativas (Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana. Bogotá, Colombia).
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/10104>
- Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2), 15.
- Catterall, J.S. (1998). Risk and resilience in student transition to high schools. *American Journal of Education*, 106, 302–333.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialization contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied psychology*, 59(2), 243-272. <https://doi:10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x>
- Cocorada, E., & Clinciu, A. I. (2009). Climate connected to assessment in secondary education. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*. 13, 341-362.
https://www.researchgate.net/profile/Aurel_Ion_Clinciu/publication/267212024_Climate_connected_to_assessment_in_secondary_education/links/5447ecec0cf2f14fb8141afd/Climate-connected-to-assessment-in-secondary-education.pdf
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
 Retrieved from
<https://pdfs.semanticscholar.org/c8b9/b533ad72cd6a8e1770765dfad9b115b8fcfb.pdf>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Observation. *Research methods in education*, 6, 396-412.
- Congreso de Colombia. (08 de febrero 1994). Ley General de Educación. (Ley 115, 1994) DO: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de Colombia (06 de septiembre 2006). Ética del psicólogo (Ley 1090, 2006) DO: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1090_2006.html
- Congreso de Colombia (08 de noviembre 2006). Código de Infancia y Adolescencia. Ley 1098, 2006) DO: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Constitución Política de Colombia. (1991). Edición Especial. Corte Constitucional. Biblioteca Enrique Low Murtra - BELM. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última década, 9(15), 11-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. United States of America. Sage publications.
- Distrito intervendrá entornos escolares de 30 colegios públicos (2016, junio 14). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16619886>
- Echeita, G. (2006): Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones Madrid: Narcea.
- Erickson, C., Mattaini, M., & McGuire, M. (2004). Constructing nonviolence cultures in schools: The state of the science. *Children & Schools*, 26, 102–116.

- Falvey, M. A., Givner, C. C. y C. Kimm (1995): «What Is an Inclusive School? ». En R. A. Villa y J. S. Thousand (eds.): *Creating an Inclusive School*. pp. 1-12.
- Felner, R. D., Farber, S. S., & Primavera, J. (1980). Children of divorce, stressful life events and transitions: A framework for preventive efforts. In R. H. Price, R. F. Ketterer, B. C. Bader, & J. Monohan (Eds.), *Prevention in mental health* (pp. 81–108). Beverly Hills, CA: Sage.
- Felner, R. D., Gintner, M., & Cauce, A. M. (1981). The impact of school transitions: A focus for preventive efforts. *American Journal of Community Psychology*, 9, 449–459.
- Fierro-Evans, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Furlong, M., Chung, A., Bates, M., & Morrison, R. (1995). Who are the Victims of School Violence? A Comparison of Student Non-Victims and Multi-Victims. *Education and Treatment of Children*, 18(3), 282-298. Retrieved February 14, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/42899414>
- Furlong, M., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C., & Morrison, R. (2005). Development of the California school climate and safety survey-short form. *Psychology in the Schools*, 42(2), 137–149. <https://doi:10.1002/pits.20053>
- Furlong, M., Morrison, R., & Boles, S. (1991). California School Climate and Safety Scale. Comunicación presentada a la reunión anual de la California Association of School Psychologists. Los Ángeles.

- Gage, N. A., Larson, A., & Chafouleas, S. M. (2015). *The Meriden School Climate Survey—Student Version. Assessment for Effective Intervention, 41(2), 67–78.*
<https://doi:10.1177/1534508415596960>
- Gálvez-Nieto, J., Salvo, S., Pérez-Luco, R., Hederich, C., & Trizano-Hermosilla, Í. (2016). Invarianza factorial del Cuestionario para Evaluar Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos y colombianos. *Revista Latinoamericana de Psicología, 49(2), 119-127.* <https://doi:10.1016/j.rlp.2016.09.003>
- Garay, L. & Gesmet, S. (2001). *Violencia en las escuelas. Fracaso educativo.* Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Global Education Monitoring Report. (2015). *GEM Report SCOPE.* UNESCO, París.
<https://www.education-progress.org/en/articles/access/>
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *The Elementary School Journal, 101(1), 35-61.*
- Haynes, R.B., Sackett, D.L., Richardson, W.S., Rosenberg, W., & Langley, G.R (1997). *Medicina basada en evidencia: cómo practicar y enseñar EBM. Asociación Médica Canadiense. Diario, 157 (6), 788.*
- Hernández-Sampieri, R., Méndez, S., & Mendoza, C. P. (2018). *Centro de recursos en línea de la obra Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* Ciudad de México.

Hidalgo, H. V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. DSpace (p. 79).

<http://pedagogia.cep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>

Hung, A., Luebbe, A. y Flaspohler, P. (2014). Measuring School Climate: Factor Analysis and Relations to Emotional Problems, Conduct Problems, and Victimization in Middle School Students. *School Mental Health*, 105-119. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9131-y>

Irvin, L. K., Tobin, T. J., Sprague, J. R., Sugai, G., & Vincent, C. G. (2004). Validity of office discipline referral measures as indices of school-wide behavioral status and effects of school-wide behavioral interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, pp. 131–147. <https://doi.org/10.1177/10983007040060030201>

Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H., & Wang, C. (2003). Adolescent problem behavior in China and the United States: A cross-national study of psychosocial protective factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 329–360.

<https://doi:10.1111/1532-7795.1303004>

Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Lu, Z. (2009). The Influence of Student Perceptions of School Climate on Socioemotional and Academic Adjustment: A Comparison of Chinese and American Adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514–1530. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x>

Johnson, B. (2010). Exploring and explicating the distinctive features of educational organizations: Theories and theorizing. *Analyzing school context: Influences of principals and teachers in the service of students* (pp. 1-38).

- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2008). Student victimization by school staff in the context of an Israeli national school safety campaign. *Aggressive Behavior*, 34(1), 1-8. <https://doi:10.1002/ab.20180>
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S.J. (1997). Clima escolar percibido y dificultades en el ajuste social de los estudiantes de secundaria. *Ciencias del desarrollo aplicadas*, 1 (2), 76-88.
- Lee, E., Reynolds, K.J., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V., Smithson, M. (2017). Development of a Dual School Climate and School Identification Measure—Student (SCASIM-St), *Contemporary Educational Psychology* (2017), doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.003>
- Ley 1620 (2013). 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. <http://www.eduteka.org/pdfdir/internet-seguro-ley1620-2013.pdf>
- López, V., Bilbao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>
- Loukas, A. (2007). What Is School Climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1. https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf
- Loukas, A., & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14, 209–233.

Manual de Convivencia Caldista (2019). Un pacto de convivencia y compromiso social.

Institución Educativa Técnica Comercial, Guamo - Tolima

Manual de Convivencia Escolar (2017) Institución Educativa Ana Elisa Cuenca Lara, Yaguará-Huila.

Merrell, K. (1993). *School Social Behavior Scales: Test Manual*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing Co., Inc.

Mikulic, I. y Cassullo, G. (2004). Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación. Universidad de Buenos Aires.

Ministerio de Educación Nacional - MEN (2017). Educación Inclusiva. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-374740.html?_noredirect=1

Milicic, N., & Aron, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhe*, 9(2), 117-123.

Milicic, N., Arón, A. M. & Pesce, C. (2003), Violencia en la Escuela: La percepción de los Directores. *Revista Psykhe*, 12 (1), 177-194.

<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/338/318>

Milicic, N., & Arón, A. M. (2017). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar.

https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/740/201103041249000.Buen_Trato_Climas_sociales_toxicos_y_climas_sociales_nutritivos_para_el_desarrollo_personal_en_el_contexto_escolar.pdf?sequence=1

Mitchell, D. (2018). The ecology of inclusive education strategies to tackle the crisis in

educating diverse learners. London. Routledge. <https://doi:10.4324/9781315110448>

National School Climate Center. 2014. School climate practice.

<http://schoolclimate.org/climate/practice.php>

Noonan, J. (2004). *School Climate and the Safe School: Seven Contributing Factors*.

ResearchGate 83(1), 61-65. <https://www.researchgate.net/publication/281033224>

Olsen, J., Olsen, J., Preston, A. I., Algozzine, B., Algozzine, K., Cusumano, D., Cusumano, D.

(2018). *La Cámara de Compensación: Un Diario de Estrategias para la Educación, temas e ideas Una revisión y análisis de las medidas seleccionadas Ambiente Escolar.*

<https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1385999>

Petrucci, W., Borsa, J. C., & Damasio, B. (2016). Adaptación y validación preliminar evidencias del Cuestionario de Clima escolar - Revisada, Primaria y versión Middle School (*SCS-MS*).

<https://doi.org/10.1186/s41155-016-0037-5>

Piovani, J. I., & Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. <https://doi.org/10.1590/2175-623667609>

Ramsey, C. M., Spira, A. P., Parisi, J. M., & Rebok, G. W. (2016). School climate: perceptual differences between students, parents, and school staff. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 629–641. <https://doi:10.1080/09243453.2016.1199436>

Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviours in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549–559.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). 15,000 hours:

Secondary schools and their effects on children. *Shepton Mallet: Open Books*. <https://scihub.se/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>

Sampieri, H. R., & Mendoza, T. P. C., (2019). *Metodología De la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México. Mc Graw Hill Interamericana Editores.

Sakız, H. (2016). Impact of an inclusive programme on achievement, attendance and perceptions towards the school climate and social-emotional adaptation among students with disabilities. *Educational Psychology*, 37(5), 611–631.

<https://doi:10.1080/01443410.2016.1225001>

Scientific Software Development. (2017). *Atlas.ti* (Versión 8) [Programa de Ordenador].

Guía rápida: http://downloads.atlasti.com/docs/quicktour/QuickTour_a8_win_es.pdf

Tutorial YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=8NBYER_Ceno&pbjreload=101

Secretaría de Educación Departamental del Huila - SED (2017). Población necesidades educativas especiales.

<https://www.huila.gov.co/educacion/publicaciones/5173/educacion-especial-18810/>

Sieglin, V., & Ramos, T. M. E., (2007). Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey. *Revista mexicana de sociología*, 69(3), 517-551.

www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032007000300005&lng=es&tlng=es.

- Sierra-Barón, W. (2021). El Tercer Maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje. *Evaluación del Clima Escolar*, Primera Edición, 145.
https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=CK0WEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA145&dq=inventario+mi+clase+ascorra+clima+escolar&ots=CoA5uExqR1&sig=Wu0p24uPNutOBU7qC-GWPPCGn5Y&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) (2019).
<https://www.sistemamatriculas.gov.co/simat/app>
- Statistical Package for the Social Sciences (25) [Software SPSS]. (1987-2017).
<https://drive.google.com/file/d/0B1pw8VI9-o8mckYyaHF0MVRVWVWk/edit>
<https://www.youtube.com/watch?v=Ibyg6fc5xrE&t=227s>
- Stephan, W., & Vogt, W. (Eds.). (2004). Education programs for improving intergroup relations. New York: Teachers College Press.
- Stichter, K. (2008). Student School Climate Perceptions as a Measure of School District Goal Attainment. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 8(1), 44-66. Editores.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 56–69. <https://doi:10.1037/1045-3830.23.1.56>
- Suldo, S. M., McMahan, M. M., Chappel, A. M., & Loker, T. (2012). Relationships Between Perceived School Climate and Adolescent Mental Health Across Genders. *School Mental Health*, 4(2), 69–80. <https://doi:10.1007/s12310-012-9073-1>

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385.
- Todd, Z., Nerlich, B., McKeown, S., & Clarke, D. D (2004). *Mixing Methods in Psychology: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice*. London: Psychology Press. https://issbd.org/resources/files/spjbd_37_6S.pdf#page=10
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Trianes, M., Blanca, M., & De la Morena, L., Infante, L., & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3209>
- Twemlow, S., Fonagy, P., & Sacco, F. (2005). A developmental approach to mentalizing communities: The Peaceful Schools experiment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69, 282–304.
- U.S. Department of Education, *Guiding Principles: A Resource Guide for Improving School Climate and Discipline*, Washington, D.C., 2014. This resource is available on the Department's website at www.ed.gov/school-discipline
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*, Informe de la UNESCO de la Comisión

Internacional sobre la educación para el siglo xxi, presidida por Jacques Delors. París.

UNESCO (2001): *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París:

UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Van Kraayenoord, C. (2007). School and classroom practices in inclusive education in Australia.

Childhood Education, 83(6), 390–394.

Valdés-Morales, R., López, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211.

<https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2015). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.

<https://doi:10.1007/s10648-015-9319-1>

Wang, M.-T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A Tobit Regression Analysis of the Covariation Between Middle School Students' Perceived School Climate and Behavioral Problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 274–286.

<https://doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x>

Waasdorp, T. E., Lindstrom Johnson, S., Shukla, K. D., & Bradshaw, C. P. (2019). Measuring School Climate: Invariance across Middle and High School Students. *Children &*

Schools. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz026>

Whitted, K., & Dupper, D. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools, 27*, 167–175.

Yang, C., Bear, G., Chen, F., Zhang, W., Blank, J. y Huang, X. (2013). Students' Perceptions of School Climate in the U.S. *School Psychology Quarterly, 7-24*.

<https://doi.org/10.1037/spq0000002>

You, S., O'Malley, M. D., & Furlong, M. J. (2013). Preliminary development of the Brief–California School Climate Survey: dimensionality and measurement invariance across teachers and administrators. *School Effectiveness and School Improvement, 25(1)*, 153–173. <https://doi:10.1080/09243453.2013.784199>

Zhou, N., Lam, S.-F., & Chan, K. C. (2012). The Chinese classroom paradox: A cross-cultural comparison of teacher controlling behaviors. *Journal of Educational Psychology, 104*, 1162–1174. <https://doi:10.1037/a0027609>

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (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

Anexo 1. Protocolo Entrevista Directivos Docentes y Personal Administrativo

Protocolo de Entrevista

Consentimiento informado:

Autorizo a los investigadores Erika Rubiano Trujillo, Liseth Amalia Tafur Góngora y Eliana González, maestrantes y asesora 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 las Instituciones Educativas Ana Elisa Cuenca Lara del Municipio de Yaguará (Huila) y Técnica Comercial Caldas del Municipio del Guamo (Tolima). Por favor dirija sus inquietudes a Erika Rubiano Trujillo al correo erutru@hotmail.com o al móvil 3112914632.

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

1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la institución?
2. ¿Qué tipo de contrato tiene usted en la institución?
3. ¿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)?
4. ¿Qué zonas considera seguras en la escuela y cuáles inseguras? ¿Por qué?
5. ¿Hay restricción de algunos de los espacios en la institución? ¿Por qué?
6. ¿Considera seguro o inseguro el barrio o vereda en la cual está la institución y sus sedes? Explique por qué.
7. ¿Qué tipo de acciones violentas físicas o emocionales ha percibido usted entre los actores educativos dentro y fuera de la institución?
8. ¿Qué acciones de Empatía, solidaridad o inclusión ha vivido o ha presenciado?
9. ¿Cómo manejan aspectos que atentan contra la seguridad emocional de los actores educativos?
10. ¿La institución implementa normas para la atención a la población diversa? Explique
11. ¿Considera que las normas son cumplidas por los diferentes actores educativos, por qué?

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

34. ¿Los recursos con los que cuenta la institución son suficientes para generar condiciones que favorezcan la atención a los actores educativos? Explique su respuesta.
35. ¿Los recursos con los que cuenta la institución son accesibles a todos los actores educativos? Explique su respuesta.
36. ¿Qué actores educativos participan en acciones de mejora en el colegio?
37. ¿Qué tipo de transformación ha realizado la institución para acoger a todos y dar respuesta a la diversidad?

Anexo 2. Protocolo de Entrevista Grupo Focal- Padres y/o Acudientes

Protocolo de Entrevista a Padres de Familia

Consentimiento informado:

Autorizo a los investigadores Erika Rubiano Trujillo, Liseth Amalia Góngora Tafur y Eliana González, 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 Erika Rubiano Trujillo al correo docenteerika2015@gmail.com o al móvil 311 291 4632.

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?

Anexo 3. Cuestionario Clima Escolar- Docentes

Cuestionario de Clima Escolar

Consentimiento informado:

Autorizo a los investigadores Erika Rubiano Trujillo, Liseth Amalia Tafur Góngora y Eliana González, maestrantes 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 "Evaluación del Clima Escolar en las Instituciones Educativas Ana Elisa Cuenca Lara del Municipio de Yaguará - Huila y Técnica Comercial Caldas del Municipio del Guamo - Tolima". Por favor dirija sus inquietudes a Liseth Amalia Tafur Góngora al correo u20191181425@usco.edu.co o al móvil 3124156161.

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	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Moderado acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
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

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
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
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
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 ☺

Anexo 4. Cuestionario Clima Escolar- Estudiantes

Cuestionario de Clima Escolar

Consentimiento informado:

Autorizo a los investigadores Erika Rubiano Trujillo, Liseth Amalia Tafur Góngora y Eliana González, maestrantes y asesora 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 "Evaluación del Clima Escolar en las Instituciones Educativas Ana Elisa Cuenca Lara del Municipio de Yaguará - Huila y Técnica Comercial Caldas del Municipio del Guamo -Tolima". Por favor dirija sus inquietudes a Liseth Amalia Tafur Góngora al correo u20191181425@usco.edu.co o al móvil 3124156161.

Nombre: _____ Firma: _____

Datos sociodemográficos:

Sexo: Hombre: ___ Mujer: ___ Edad: ___ (años cumplidos)

Colegio: _____ Grado: _____

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

PREGUNTAS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Moderado acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
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
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
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
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
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 😊

Anexo 5. Cuestionario Clima Escolar- Comunidad Externa

Cuestionario de Clima Escolar

Consentimiento informado:

Autorizo a los investigadores Erika Rubiano Trujillo, Liseth Amalia Tafur Góngora y Eliana González, maestrantes 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 "Evaluación del Clima Escolar en las Instituciones Educativas Ana Elisa Cuenca Lara del Municipio de Yaguará - Huila y Técnica Comercial Caldas del Municipio del Guamo - Tolima". Por favor dirija sus inquietudes a Liseth Amalia Tafur Góngora al correo u20191181425@usco.edu.co o al móvil 3124156161.

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	Totalmente de acuerdo
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
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
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
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
13. En el colegio se atiende a los padres y acudientes que solicitan atención especial para sus hijos.	1	2	3	4	5