

PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES Y PERSONAL EDUCATIVO SOBRE EL CLIMA INSTITUCIONAL ESCOLAR: UN ENFOQUE REFLEXIVO

STUDENT AND EDUCATIONAL PERSONNEL PERSPECTIVES ON SCHOOL CLIMATE: A REFLECTIVE PERSPECTIVE

*Recibido: 29 abril 2024 * Aprobado: 11 septiembre 2024*

DAVID JIMÉNEZ AGUIRRE

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Puebla, México

david.jimenez01@upaep.edu.mx

ANITA CECILIA HIRSCH Y ADLER

Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México, México

anaha007@yahoo.com.mx

Resumen

En esta investigación se discuten aquellos rasgos del clima escolar que atañen a toda la comunidad educativa, tales como: liderazgo directivo, disciplina, orden, motivación, calidad de la comunicación, y nivel de satisfacción con la vida escolar, que deben ser objeto de reflexión por parte de los estudiantes y del personal educativo del centro en que se llevó a cabo el trabajo que ahora se presenta. El objetivo general fue conocer la modalidad de clima escolar

presente en un plantel de nivel medio superior en el Estado de Puebla, México, desde la perspectiva de la comunidad escolar. Se utilizó la tipología propuesta por Andrew W. Halpin y Don B. Croft (1963) para la clasificación de dicho fenómeno educativo. Se construyeron instrumentos de diseño propio, basados en un enfoque mixto y una perspectiva crítica de observación de la realidad. Éstos fueron un cuestionario para la comunidad estudiantil (145 informantes) y una entrevista para el personal educativo (11

Año 11, número 20, octubre 2024-marzo 2025

ISSN: 2448-5764

Revista Digital A&H*

<https://revistas.upaep.mx>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

personas). Este enfoque basado también en la teoría de Pedagogía crítica de Michael Apple (2013) busca promover en los involucrados un acercamiento reflexivo con su realidad.

Palabras clave: Educación Media Superior, Clima escolar, Discurso docente, Pedagogía crítica, Papel del profesor.

Abstract

In this research we discuss those features of the school climate that concern the entire educational community, such as: leadership, discipline, order, motivation, quality of communication, and level of satisfaction with school life, which should be the subject of reflection by the students and the educational staff of the center where the work now presented was carried out. The general objective was to understand the type of school climate present in a high school in the

State of Puebla, Mexico, from the perspective of the school community. The typology proposed by Andrew W. Halpin and Don B. Croft (1963) was used for the classification of this educational phenomenon. Self-designed instruments were constructed, based on a mixed approach and a critical perspective of observation of reality. These were a questionnaire for the student community (145 informants) and an interview for the educational staff (11 people). This approach, also based on Michael Apple's Critical Pedagogy theory (2013), seeks to promote a reflective approach to their reality among those involved.

Keywords: High School Education, School Climate, Teaching Discourse, Critical Pedagogy, Role of the Teacher.

INTRODUCCIÓN

El clima escolar es fundamental para el desarrollo educativo ya que involucra aspectos como el liderazgo, la disciplina, la motivación y la comunicación. Este estudio se centró en identificar las condiciones y acciones que influyen en dicho clima basándose en datos provenientes de diversas fuentes primarias. Temas como el liderazgo directivo, la disciplina, la motivación, la calidad de la comunicación y el nivel de satisfacción con la vida escolar deben ser discutidos por todos los involucrados para comprender mejor el clima escolar. Se han explorado varios ámbitos destacando que la percepción de los actores educativos (especialmente de estudiantes y profesores) es clave para comprender el clima escolar y su impacto en el aprendizaje.

Asimismo, se subraya la responsabilidad compartida entre padres y docentes en la educación de los estudiantes, haciendo énfasis en la importancia de los discursos y la imagen institucional en la formación de un clima escolar favorable. Esta condición esencial para las instituciones educativas propone una reflexión sobre los aspectos que afectan a toda la comunidad escolar. Gaeta y

82

colaboradores (2020) resaltan que los problemas de convivencia se abordan de manera más eficaz cuando se considera la perspectiva de los sujetos involucrados en el proceso educativo.

Por tal motivo, se recurrió a la elaboración del ejercicio denominado ‘estado del arte o estado de la cuestión’. Se consideraron 105 fuentes científicas según siete grandes temas generales para su manejo en este ejercicio: ‘clima escolar, motivación estudiantil, percepciones educativas, logro escolar y bienestar, implicación parental, autodeterminación escolar y representaciones de lo social y lo cultural’. El objetivo central de este ejercicio fue determinar aquellos casos en que las instituciones se han beneficiado al conocer las propiedades del clima que les caracteriza. Un clima escolar positivo, donde los estudiantes se sienten apoyados y valorados, fomenta una mayor motivación para aprender en ambientes donde se promueve la disciplina, el respeto y la comunicación. Se notó que los problemas de conducta tienden a disminuir en estos casos ya que un clima escolar saludable también afecta la satisfacción y bienestar tanto de los estudiantes como de los docentes y favorece las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad escolar.

Por citar un par de ejemplos, Michael Fullan (2014) habla sobre las claves para maximizar el impacto positivo de la dirección escolar. La claridad y la coherencia en la visión, asegura que todos los miembros estén alineados con la misión institucional. Además que este mismo autor sostiene que el fortalecimiento de lo que él llama ‘capital social’ es fundamental para la construcción de redes de confianza y reflejar un liderazgo efectivo que mediante el desarrollo no impuesto de intercambios permite el desarrollo de las capacidades docentes y el personal educativo.

Según la UNICEF (United Nations International Children’s Emergency Fund, por sus siglas en inglés, 2018) en su ‘Guía para la mejora del clima escolar’, declaran promover el bienestar emocional de los docentes y estudiantes a través de un clima escolar positivo, inclusivo y seguro es tarea que impacta de forma directa el rendimiento académico pero sobre todo el desarrollo social de la comunidad escolar.

Esta idea sobre la gobernanza del clima escolar, fue un tema recurrentemente detectado en dicho análisis, ya que como es el caso de autores como López, García y Expósito (2019) en su obra ‘Liderazgo de la dirección y feedback formativo: Dos pilares básicos para la gobernanza escolar’, se señala que es responsabilidad de los actores educativos hacerse cargo de mantener un clima escolar

basado en la interrelación de los sujetos a través de la reflexión y la retroalimentación de lo que se vive en el propio contexto escolar.

En resumen, se encontró en estos casos de análisis que determinar el tipo de clima escolar que se vive, es una puerta de mejora del desempeño de las instituciones educativas al crear un entorno más favorable para el aprendizaje, el desarrollo personal y las relaciones interpersonales, lo que resulta en un mejor rendimiento académico y una mayor satisfacción de todos los involucrados.

De este análisis se obtuvieron también otras generalidades sobre el tema tales como:

- a) Conocer la modalidad del clima institucional es necesario para favorecer el proceso de enseñanza–aprendizaje, en cuanto a la índole académica y de convivencia social.
- b) Las perspectivas que sobre ese clima institucional tienen los integrantes de la comunidad escolar (especialmente alumnos y profesores) fue la principal fuente de investigación para este estudio.
- c) Es preferible rescatar directamente de los actores educativos aquellos discursos presentes en el contexto con relación a los resultados académicos y el aspecto socioemocional, así como las fuentes que alimentan la motivación dentro y fuera del contexto escolar.
- d) Hay que considerar que dichas perspectivas tienen una fuerte influencia para el clima institucional de convivencia y para el aprendizaje.

Castillo y otros (2003) hacen notar que “aunque en los primeros años toda la responsabilidad de la educación del sujeto recae sobre los padres, a partir de su entrada en el colegio esta responsabilidad pasa a ser compartida con los profesores” (p. 181). El docente tiene una función vigilante y la responsabilidad de controlar sus discursos formales e informales, ya que estos conforman los atributos de la imagen escolar institucional.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

En México el 80.4% de los planteles escolares percibe un ambiente favorable para la convivencia, en donde se observan pocas o ninguna conducta violenta dentro del ámbito escolar, según el 'Cuestionario Nacional sobre Percepción del Clima de la Escuela' (SEP, 2017). De acuerdo con las conclusiones de López (2021) a nivel nacional dos de cada diez aprendientes no encuentran relación entre su realidad escolar y sus motivaciones, lo cual podría indicar que los jóvenes estudiantes del nivel medio superior en México están enfocados su inserción en el mercado laboral desde la adolescencia. Las afirmaciones anteriores sugieren que el clima escolar puede ser un reflejo de las condiciones sociales del contexto y por ello sería necesario diagnosticarlo en una primera instancia como un ejercicio de mejora.

Conocer la situación y las características del clima escolar actual en un determinado plantel es una tarea que implica la movilización de perspectivas consolidadas a través de una reflexión crítica, conjunta y objetiva para su identificación por parte de los actores educativos. Hacer el señalamiento de la modalidad del clima escolar predominante es el primer paso para el reconocimiento de las actitudes que como personal escolar han conducido hasta el establecimiento de mecanismos de respuesta y reacción ante estas situaciones.

Las autoridades escolares, como líderes, son responsables de establecer una cultura organizacional basada en el respeto, la inclusión y la colaboración. Esto incluye implementar políticas que favorezcan el bienestar emocional y físico de todos los miembros de la comunidad educativa, así como promover un entorno de aprendizaje seguro y justo. También se espera que los directivos apoyen a los docentes en su desarrollo profesional y en la creación de ambientes de aprendizaje efectivos y empáticos. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022).

Explorar esta visión colectiva del clima escolar permitirá a su vez atribuirle ciertas características que nos refirieron al estado general que guardan aspectos clave de la organización en el plantel como son: comunicación en el ámbito escolar, liderazgo directivo, relaciones interpersonales, identidad institucional, asimilación de los procesos de aprendizaje, y otros. Por su parte, de acuerdo

con González y Triana (2018) los docentes son actores clave en la promoción de un clima escolar positivo a través de la implementación de estrategias pedagógicas centradas en el estudiante, la inclusión de habilidades socioemocionales en el currículo y la adopción de prácticas disciplinarias basadas en el respeto y la empatía. Un ambiente donde los profesores manejan el estrés y cuidan su bienestar también impacta positivamente el rendimiento académico y el comportamiento de los estudiantes.

Los estudiantes por su parte tienen un papel activo en la construcción del clima escolar mediante la participación en actividades de aprendizaje colaborativo, el respeto a sus compañeros y la contribución a una cultura de apoyo mutuo. El desarrollo de sus habilidades emocionales y sociales es crucial para mantener un ambiente escolar saludable. (Sandoval, 2014).

Por estas razones se buscó conocer las perspectivas de los miembros de la comunidad escolar, una tarea clave para comprender la realidad en los ámbitos académico, comunicativo, de participación y de relaciones que determinan el contexto educativo. Además, es fundamental señalar factores recurrentes entre los estudiantes del contexto de investigación, como la presencia de diversas problemáticas que afectan el clima escolar.

Estos elementos constituyeron una referencia indispensable para entender la realidad educativa. Con ello se resalta la importancia de conocer el tipo de clima escolar, ya que permite prever sus consecuencias educativas. Este análisis es poco común en Latinoamérica, por lo que se planteó investigar si la tipología de clima escolar propuesta en 1963 por Andrew W. Halpin y Don B. Croft, diseñada para el contexto estadounidense, es aplicable al plantel que se usó como contexto de investigación, o si es necesario proponer nuevas tipologías más adecuadas al contexto mexicano en la educación media superior. El bachillerato en el que se contextualizó esta investigación es un plantel público de modalidad general, ubicado en una localidad al poniente de Puebla. Esta localidad forma parte de un municipio situado en la Región Occidental del Valle Poblano, el cual limita al sur con Huejotzingo, al norte y oriente con Tlaxcala, y al poniente con el Estado de México. La zona es una mezcla de áreas urbanas discontinuas, terrenos de cultivo, fábricas, pueblos y fraccionamientos. Las actividades económicas de la región están equilibradas entre comercio, agricultura, industria de transformación y servicios, destacando la presencia de cuatro parques industriales que albergan

industrias textiles, de bebidas, acero, papel y plásticos (INEGI, 2021). La junta auxiliar donde se encuentra el plantel tiene 5,611 habitantes y está a 37 km de la capital de Puebla (INEGI, 2021).

Los educandos de este plantel son adolescentes de entre los 14 y los 18 años. La población estudiantil es fluctuante, por ejemplo: para el comienzo del ciclo escolar 2019 - 2020 de 277 alumnos inscritos, mientras que para el ciclo 2022-2023 fue de 229 veinte aprendientes.

Por último, existen dentro del contexto escolar actual diversas situaciones reiteradas entre los estudiantes que perjudican el ambiente de aprendizaje, por ejemplo: el bajo rendimiento académico, la actitud negativa y apatía hacia las clases, el abandono escolar, el ausentismo, la falta de integración con la comunidad escolar, la agresividad y la falta de identificación con los objetivos institucionales. Labora en el plantel un directivo y su apoyo administrativo. Además, están diez docentes que integran el cuerpo académico para atender a seis grupos con un promedio de 40 estudiantes por aula.

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

El objetivo general de investigación fue conocer la modalidad del clima institucional escolar presente en un plantel del nivel medio superior desde la perspectiva de la comunidad escolar. Se empleó el paradigma sociocrítico de investigación, tal como lo concibe Justo Arnal (1992), que básicamente depende de dos factores: el estado del conocimiento trabajado previamente y el enfoque reflexivo que se pretende dar al trabajo sobre una realidad particular. En cuanto a la selección del método de investigación se consideró una perspectiva mixta, ya que la intención fue dar cuenta de la realidad de manera comprensiva.

Para abordar el clima escolar de manera no genérica, es crucial reconocer que tanto los estudiantes como los docentes atraviesan momentos específicos en sus vidas que influyen en cómo interactúan y perciben su entorno. En lugar de aplicar enfoques universales, se deben tomar en cuenta las particularidades del desarrollo socioemocional y cognitivo de los estudiantes, así como las demandas profesionales y personales de los docentes.

En el caso de los estudiantes, por ejemplo, un adolescente de 15 años enfrenta desafíos propios de su etapa, como la búsqueda de identidad, la necesidad de aceptación social y el manejo de emociones intensas. El reconocimiento de estas características permite desarrollar estrategias de intervención más efectivas, que no solo se centren en la disciplina, sino en la creación de un espacio seguro donde puedan explorar estas inquietudes.

Por otro lado, el bienestar de los docentes también es crucial. Las presiones que enfrentan, desde la carga laboral hasta las expectativas sociales y personales, impactan su capacidad para gestionar el aula. Reconocer estas condiciones y ofrecer apoyo emocional y profesional es esencial para mejorar el clima escolar de manera integral. Como señala Mónica Célis (2011) un clima escolar positivo no puede dissociarse del bienestar de los docentes ni del desarrollo socioemocional de los estudiantes; ambos son actores claves cuyas interacciones, emociones y contextos deben ser considerados al diseñar políticas y prácticas que promuevan un ambiente de respeto y colaboración.

Por su parte, el 'Paradigma Sociocrítico' coincide con la 'Pedagogía Crítica de Michael Apple' (2013) desde la que surgió esta investigación de tipo participante con la intención de entender para explicar, pero enfocándose en la reflexión. En este sentido Aguirre (2020) afirma que en el método dialéctico se encontraron una serie de fundamentos que generaron una perspectiva que se usa actualmente en el estudio de lo social donde se prioriza el ordenamiento de las ideas y el contraste de argumentos.

Además, de acuerdo con Arfuch (2016) el giro afectivo ha resaltado la importancia de entender la dimensión afectiva como algo más que un aspecto personal o privado, enfocándose en su relevancia dentro de las estructuras sociales y políticas. Este enfoque permite examinar cómo las emociones y los afectos están implicados en la creación de significados, identidades y relaciones de poder. La dimensión afectiva ha sido objeto de estudio en diversas disciplinas, especialmente con el llamado giro afectivo (*affective turn*) en las ciencias sociales y las humanidades. Este enfoque se refiere a un cambio teórico que sitúa las emociones y los afectos como fundamentales para entender fenómenos sociales, políticos y culturales; y en lo referente a las relaciones entre estudiantes y docentes, y la importancia de crear ambientes de apoyo emocional y seguridad afectiva, conecta con el giro afectivo en cuanto a la centralidad de los afectos y emociones en la

construcción de una pedagogía inclusiva. En este sentido, Abramowski y Canevaro (2017) subrayan la necesidad de reconocer y manejar las dinámicas afectivas en el aula, lo que permite una mayor integración y desarrollo de todos los estudiantes, particularmente aquellos con necesidades especiales.

Por último, los fundamentos de la Pedagogía Crítica de Michael Apple (2013) se pueden rastrear en la concepción humanista del plantel educativo y la visión postmoderna acerca del potencial humano en el área psicológica. Para este autor estadounidense es fundamental educar aprendientes reflexivos en el sentido de brindar espacios de conocimiento entre alumnos y profesores, donde estos últimos han de fungir como guías sociales que faciliten la formación de personas críticas con su entorno, comenzando por su institución. (Apple, 2013).

En la obra 'Ideología y Currículum' (1979) el autor examina cómo la escuela reproduce la estructura ideológica y de control social y cultural de las clases dominantes en la sociedad. Parte del concepto de hegemonía para analizar la relación entre cultura, poder y economía. Más tarde en su obra *Democratic Schools* (1995), Apple realizó - en colaboración con el profesor James A. Beane - un estudio pionero sobre los componentes de una escuela democrática que tiene como rasgos:

1. Estructuras y procesos democráticos que fueron interiorizados por todos los usuarios.
2. La participación y compromiso de la comunidad con la inclusión y la cooperación.
3. El favorecimiento de un currículum democrático y vinculado a la realidad.
4. La observación de todas las voces para fomentar la interpretación crítica por parte de la propia comunidad escolar.
5. Una libertad que se aprende con la práctica cotidiana dentro y fuera de la escuela.
6. La búsqueda del bien común y la transformación final de los planteles.

Fomentar la democracia y la libertad en ambientes escolares es fundamental para preparar a los estudiantes para la participación en la sociedad. Un autor clave que aborda esta idea es John Dewey, filósofo y pedagogo estadounidense, retomado por Biesta (2006) quien destaca que la escuela es un 'microcosmos de la sociedad'. Según los preceptos de Dewey, la educación debe ser un espacio

donde los estudiantes practiquen la democracia para aprender a ser ciudadanos críticos y responsables. Además Dewey argumenta que la democracia en la educación no solo se refiere a un sistema político, sino a un proceso en el que los estudiantes participan activamente en la toma de decisiones, lo que fomenta su sentido de responsabilidad, empatía y cooperación. Este tipo de formación se podría considerar influyente en tanto al logro del aprendizaje en libertad, en el marco de clima escolar positivo.

Aunado a lo anterior, al practicar la libertad en la toma de decisiones dentro de un entorno seguro y controlado, los estudiantes aprenden a valorar las opiniones de los demás, a trabajar de manera colaborativa y a desarrollar un pensamiento crítico. Además, la libertad en el aula no significa una ausencia de normas, sino la creación de un espacio donde se respetan las individualidades y se promueve el diálogo abierto. Esto contribuye a la formación de ciudadanos más comprometidos y reflexivos, quienes entienden la importancia de los derechos y las responsabilidades en un sistema democrático.

Se vuelve necesario reconocer que el control del ambiente escolar se va a diseñar a partir del entorno social como 'contenido', en donde las voces de los actores educativos se deben incluir de la mano del docente, quien asume su responsabilidad como facilitador social y como informante y agente de cambio de su realidad cotidiana. También retomamos de Apple en su obra *Knowledge, Power and Education: The Selected Works of Michael W. Apple* (2013) que el enfoque de estos modelos se concentra en el aula, donde el entorno social se construye a través de lo que el autor denomina 'las voces' de los actores educativos, quienes participan en el diagnóstico y evaluación crítica de las estrategias de aprendizaje y del discurso en el contexto escolar. La importancia está en fomentar la correcta comunicación horizontal y vertical para que los integrantes de la sociedad (y de la institución educativa) puedan organizar y en su caso aplicar opciones que respondan a los problemas que colectivamente les afectan.

La experiencia empírica al interactuar con el propio contexto escolar genera perspectivas construidas tanto por estudiantes como por profesores que además son subjetivas porque no son iguales en cada sujeto, selectivas ya que no pueden captarlo todo y temporales debido a que evolucionan y pueden variar con el paso del tiempo. Mario Martín Bris et al. (2020) hacen énfasis

en encontrar en el liderazgo y autoevaluación institucional una fuente de recopilación de experiencias que ayudan a entender estos significados.

La idea entonces fue obtener una clasificación de la modalidad del clima escolar en este plantel en particular, a pesar de que actores educativos transitan por la vida escolar. Haciendo una analogía con el clima atmosférico, este puede variar en función de muchos factores. Se puede observar hoy un clima y mañana otro diferente, soleado, lluvioso, seco o frío; y una vez que estos factores se asientan en el contexto particular predomina la clasificación original haciendo de ello un fenómeno estable.

En síntesis, el concepto 'clima institucional escolar' debe de ser entendido a partir de la siguiente definición que proviene de una síntesis personal: es el ambiente singular de un plantel escolar específico generado a través de las perspectivas individuales de los miembros de la comunidad escolar, que dota de una atmósfera única a las relaciones personales y profesionales, mismas que enriquecen y determinan las experiencias de cada sujeto. La calidad de 'institucional' para este clima, se encuentra a manera de distinción entre las diversas instituciones educativas. Es decir, planteles pueden pertenecer a contextos sociales, culturales, geográficos y económicos muy similares entre sí, sin que ello represente que el clima escolar que presenta cada centro tenga exactamente las mismas características o modalidad.

La descripción requiere de otros elementos que indican Luisa Sevillano y Antonio Medina (2007) en donde el 'clima escolar' posee seis dimensiones, que sirvieron para la construcción de instrumentos en el marco metodológico:

1. Los agentes o actores educativos. Se refiere al nivel de confianza observable en los estudiantes y los docentes en relación con ellos mismos y a sus habilidades, capacidades y la posibilidad de enfrentar las dificultades que el aula les presenta.
2. Las relaciones en el entorno escolar. Un clima escolar positivo se caracteriza por un alto grado de respeto, cuidado, calidez y confianza entre los sujetos educativos. Una relación positiva incrementa el sentido de pertenencia a la escuela y la autoestima de los participantes, siendo un factor que marca el rendimiento escolar, así como el desarrollo

personal. De esta forma, las relaciones interpersonales, de acuerdo con Sevillano y Medina (2007) componen el principio que prepara o entorpece el éxito de las metas educativas.

3. El espacio físico y el contexto. Se refiere a la condición física del entorno escolar que la comunidad utiliza en sus actividades cotidianas. Por ejemplo: el estado de las instalaciones educativas, servicios dentro de la institución, condiciones del mobiliario, jardines, áreas deportivas y de esparcimiento, equipamiento, etc.

4. El tiempo dedicado a diversas actividades escolares. Por ejemplo, academias, consejos, tutorías, tareas para la casa, etc.

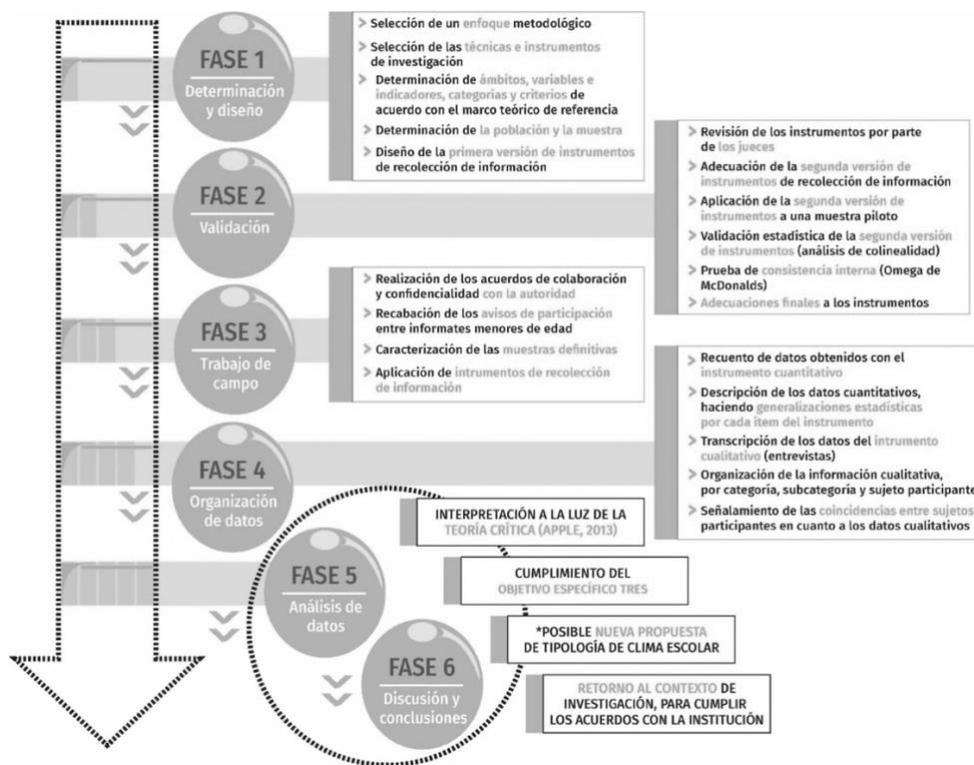
5. Calidad de la comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar. Se relaciona con la manera de trabajar y de relacionarse entre profesores/as, con la institución y con las autoridades. También es importante tomar en cuenta la asertividad y pertinencia de los mensajes emitidos en el contexto escolar, así como el significado de los discursos y las intenciones de los agentes educativos.

6. Cultura escolar comprometida. Es la actitud hacia el desarrollo de la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. No se limita solo a la relación entre los individuos, sino que encierra las formas de interacción entre los estratos y jerarquías que conforman la comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es un compromiso de todos quienes participan del proceso educativo.

PROCESO INVESTIGATIVO

Se presentan en forma esquemática las tareas desarrolladas en el apartado metodológico:

Figura 1. Esquemática de la metodología del presente trabajo de investigación



Fuente: Elaboración propia.

La fase 1: determinación y diseño, consistió básicamente en una fase de escritorio, es decir con base a la observación previa del contexto de investigación y a una exhaustiva revisión de literatura en el ejercicio de estado del arte, se procedió a establecer primeramente los objetivos, ámbitos,

variables, indicadores, categorías y criterios que servirían para el diseño de un primer borrador de los instrumentos de recolección de la información.

Fase 2: validación, una fase de desarrollo, se sometió a la primera versión de los instrumentos a la lectura de un grupo de expertos en el tema, con la finalidad de obtener adecuaciones que los hicieran más efectivos y así lograr una segunda versión de estos. Misma que se sometió ahora a una prueba piloto en una muestra con condiciones muy similares a la original. De esta prueba se derivan nuevas adecuaciones para obtener una versión final de los instrumentos. Dicha fase se detalla más adelante.

Fase 3: trabajo de campo, para poder realizar la recolección de información se tuvo que realizar un acuerdo de cooperación y trabajo con la institución donde se aplicaron los instrumentos, ya que la mayoría de los participantes debieron entregar un consentimiento informado al tratarse de menores de edad. Una vez debidamente caracterizada la muestra final se procedió a la aplicación de los instrumentos.

Fase 4: organización de datos. Los datos cuantitativos del primer instrumento fueron sometidos a un extenso proceso de organización y análisis estadístico para rescatar algunas afirmaciones que se detallan más adelante. Por su parte, los datos cualitativos del segundo instrumento fueron sometidos al mismo proceso, pero con un tratamiento diferente. Esta organización se hizo para poder avanzar a la siguiente fase.

Fase 5: análisis de datos. Se volvió a un trabajo de escritorio. Una vez sintetizada la esencia de los datos tanto cualitativos como cuantitativos se procedió a realizar una triangulación de datos (de ahí la mixtura de este ejercicio) sin olvidar nunca incorporar la luz arrojada por el marco teórico señalado para esta investigación.

Fase 6. discusión y conclusiones. Finalmente, con base al análisis de la fase anterior, se obtuvo una conclusión acerca de la modalidad y las características del clima escolar que impera en este contexto particular donde se situó esta investigación. Llegando así a utilizar los preceptos de la pedagogía crítica de Apple (2013) para hacer una serie de señalamientos en torno a la responsabilidad del personal escolar sobre el control que se debe tener sobre el clima escolar.

Es conveniente recordar que el uso de la ‘Pedagogía crítica’ se vio reflejado en el diseño de los instrumentos a partir de ciertos rasgos como son: motivar la reflexión de los sujetos, cuestionar la conciencia sobre la realidad presente en el contexto y la invitación hacia los sujetos para que tomaran una postura sobre las situaciones que viven de manera cotidiana en el entorno escolar. Al preguntar por la perspectiva sobre las relaciones escolares se ha matizado la discusión directamente con la experiencia, las situaciones y las emociones, no basta con que el participante conteste sí sus relaciones han sido buenas, regulares o malas.

LOS INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Las técnicas por utilizar quedaron definidas en un cuestionario y en una entrevista semiestructurada. El primer instrumento, fue un ‘cuestionario global de corte cuantitativo, aplicable sólo a la comunidad estudiantil’ y se relaciona con el objetivo específico: precisar la perspectiva de estudiantes sobre el clima escolar existente. Se trata de un diseño propio y elaborado ‘exprofeso’ para esta investigación. Su objetivo fue evaluar la perspectiva que ha formado la comunidad estudiantil con relación a su institución educativa y al clima escolar.

Se utilizó la herramienta de *Google Forms*, con la intención de aprovechar las facilidades que ofrece en cuanto a tiempo, privacidad y comodidad al contestar y las estadísticas de resultados que ofrece. Se respondió de forma remota, abarca preguntas cerradas de opción múltiple y consistió en 59 proposiciones, basadas en una escala Likert, aunado a su correspondiente escala de valoración por rango de resultados y divididas en siete dimensiones dadas por los ámbitos del clima escolar que como ya se dijo, proponen Luisa Sevillano y Antonio Medina (2007).

Tabla 1. Dimensiones y Rangos del Instrumento I

Dimensión	Nombre	Mínimo	Máximo	Rangos
1	Datos generales			*Información para caracterizar a los participantes
2	(SE) Los sujetos de educación	10	50	Bajo - 10 a 23 Mala percepción de sus compañeros Medio - 24 a 37 Percepción regular

				de sus compañeros
				Alto - 38 a 50 Buena percepción de sus compañeros
3	(REE) Las relaciones en el entorno del aula y contexto escolar	9	45	Bajo – 9 a 20 Mala percepción de las relaciones Medio – 21 a 32 Percepción regular de las relaciones Alto – 33 a 45 Buena percepción de las relaciones
4	(EF) El espacio físico de la institución y su contexto social	8	40	Bajo – 8 a 18 Mala percepción del espacio Medio – 19 a 29 Percepción regular del espacio Alto – 29 a 40 Buena percepción del espacio
5	(PTI) Percepción del tiempo invertido	8	40	Bajo – 8 a 18 Mala percepción del tiempo Medio – 19 a 29 Percepción regular del tiempo Alto – 29 a 40 Buena percepción del tiempo
6	(CC) Calidad de la comunicación	8	40	Bajo – 8 a 18 Mala percepción de la comunicación Medio – 19 a 29 Percepción regular de la comunicación Alto – 29 a 40 Buena percepción de la comunicación
7	(CEC) Cultura escolar comprometida	10	50	Bajo - 10 a 23 Mala percepción de la cultura escolar Medio - 24 a 37 Percepción regular de la cultura escolar Alto - 38 a 50 Buena percepción de la cultura escolar
TOTAL		55	275	

Fuente: Elaboración propia.

La segunda técnica fue la entrevista semiestructurada que se relaciona con el objetivo específico: determinar las expectativas que ha formado el personal educativo sobre su realidad institucional. La calidad de semiestructurada se dio a través de un diálogo abierto que siguió una propuesta de guion de entrevista, mismo que permitió la flexibilidad de ahondar en temas que resultaron interesantes o complejos en el transcurso de la aplicación del instrumento. Se aplicó a los nueve docentes de la institución, el directivo y su apoyo administrativo. Se trata de un diseño propio, y

elaborado *exprofeso* para esta investigación con elementos retomados de la 'Pedagogía Crítica' de Apple (2013).

El tipo de participantes se conformó de un número más reducido de personas y eso permitió profundizar en los cuestionamientos, por lo que en ese momento se cambió a un análisis de enfoque cualitativo. Dicha entrevista se contestó de manera personal y guiada, a manera de diálogo de intercambio y consistió en 30 preguntas abiertas divididas en cinco secciones basadas en las dimensiones propuestas por Sevillano y Medina (2007): 1. Datos generales, 2. Percepción del clima escolar de la institución, 3. Discursos docentes en el entorno escolar, 4. Uso de estrategias de comunicación y motivación hacia el estudiantado y 5. Calidad de la comunicación entre los integrantes del personal escolar. Se introdujeron otros ámbitos, por ejemplo, opiniones colectivas sobre la institución educativa, percepción de la autoridad y estrategias de control del ambiente de aprendizaje. Todo lo anterior a través de criterios tales como: rol del liderazgo, efectividad y claridad en la comunicación, eficiencia en la administración escolar y calidad en las relaciones interpersonales.

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN PARTICIPANTE

Los estudiantes, de entre 15 y 18 años, pertenecían a los tres grados y seis grupos del plantel, con una distribución equitativa por género y un nivel socioeconómico medio-bajo. La mayoría residía en la localidad y estaban formalmente inscritos. Se buscó capturar las perspectivas tanto de los estudiantes próximos a egresar como de los recién ingresados.

El personal docente estaba compuesto por nueve individuos de entre 25 y 52 años, cuya antigüedad en la institución variaba de 2 meses a 17 años. Sus estilos de enseñanza, carga laboral, nivel de compromiso y salarios eran heterogéneos, tal como señalaron De la Cruz y Salazar (2020) en su análisis sobre la relación entre el clima escolar y el desempeño docente. El director, de 52 años y uno de los fundadores del plantel, no impartía clases en ese momento, pero contaba con 17 años de experiencia. Sus responsabilidades incluían la administración, la supervisión de la comunidad escolar y la gestión de conflictos. Era el principal vínculo entre estudiantes, docentes,

padres de familia y la comunidad, cumpliendo funciones clave de liderazgo, como lo describen Meléndez y Salazar (2020). Además, el personal administrativo estaba representado por una mujer de 42 años, subordinada al director, quien resguardaba y concentraba la información oficial del plantel.

Finalmente hubo 145 estudiantes participantes. Hay que recordar que para el análisis cualitativo se utilizó la *entrevista semiestructurada para el personal escolar*, con el mismo proceso que se emprendió desde el día 10 de noviembre de 2022 y concluyó el 17 de febrero de 2023. Del total de los 12 sujetos de la población, sólo una persona se negó a participar por lo que la muestra final fue de 11 informantes.

Posterior a esta caracterización, se realizaron los correspondientes procesos de validación inicial de los instrumentos de recolección de información. Dichas pruebas consistieron en dos pruebas de pilotaje con poblaciones de contextos similares a la muestra final. También se sometieron a un jueceo por parte de expertos y a un par de pruebas estadísticas: la primera fue de confiabilidad llamada 'Índice de Colinealidad', que busca verificar que cada ítem no mida lo mismo que los otros, o bien que se pudiese confundir a los encuestados si creyeran ellos que se tratara del mismo cuestionamiento. La segunda prueba fue un 'índice de consistencia interna' a través del cálculo de la correlación entre cada ítem (McDonald's ω) para cada una de las seis dimensiones que conforman el instrumento de enfoque cuantitativo. En conclusión y con base en los resultados de todo lo anteriormente descrito, se puede afirmar que cada dimensión que integra los instrumentos es consistente, por lo que se puede asumir que los resultados de la prueba piloto son confiables.

RESULTADOS

PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

A continuación, se presenta la información obtenida en la fase cuantitativa teniendo en cuenta la estadística descriptiva. Se hizo hincapié recordando que este instrumento tuvo agregados cualitativos dentro de su estructura de preguntas, para poder corroborar las afirmaciones hechas

en los 145 cuestionarios recolectados. Dichos elementos se presentan según las dimensiones que conforman el instrumento cuantitativo.

Tabla 2. Datos de la dimensión 1: Los sujetos de educación

ITEM / INDICADORES	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Mis situaciones personales afectan mis relaciones en el entorno escolar.	• 53	14	• 59	6	13
2. Mi situación familiar dificulta mi desempeño académico.	• 60	18	43	10	14
3. Mi situación académica no dificulta mi educación.	32	19	• 45	21	28
4. Las personas con las que convivo en la escuela son amables y tranquilas conmigo.	30	9	• 40	27	• 39
5. Los docentes de la escuela tienen la preparación académica necesaria.	14	4	23	41	• 63
6. Los docentes desempeñan con profesionalismo sus funciones.	13	8	31	43	• 50
7. Mis compañeros cuentan con una educación familiar sólida que se mira en su comportamiento.	22	12	• 59	32	20
8. Sé que cuento con el apoyo de mis padres o tutores para asuntos escolares.	16	10	24	28	• 67
9. En mi bachillerato se me considera una persona única, y que merece respeto .	10	12	• 47	42	34
10. Mis compañeros no asumen el compromiso de guardar una buena actitud en clases .	17	19	• 61	16	32

Fuente: Elaboración propia.

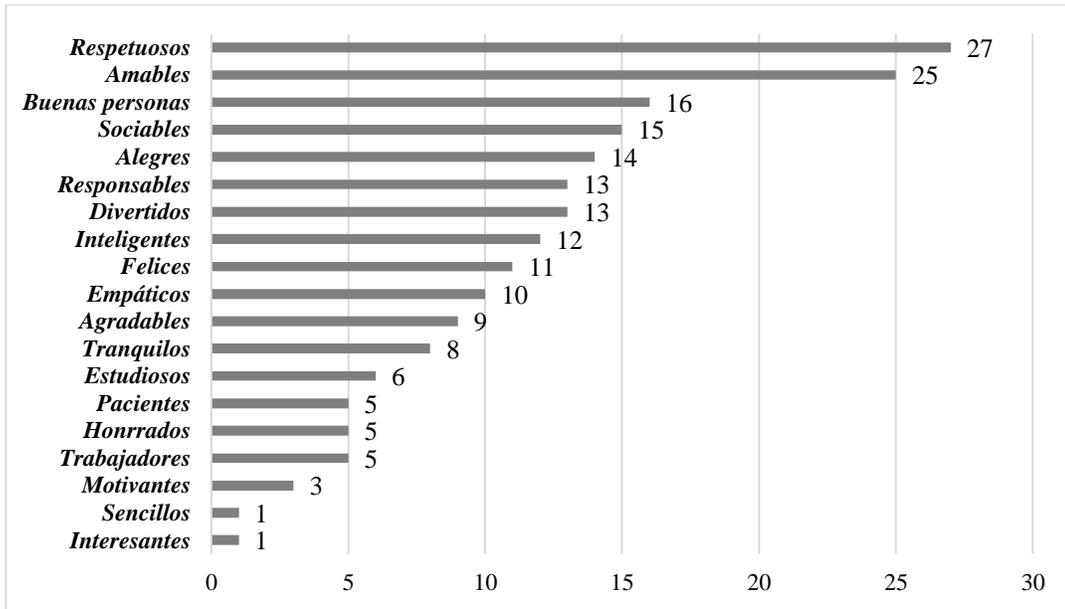
Tabla 3. Datos de la dimensión 2: Las relaciones en el entorno del aula y contexto escolar

ITEM / INDICADORES	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Mi escuela es un lugar apto para hacer amigos , practicar el sano esparcimiento y el deporte.	16	6	32	• 52	39

2. Mi relación con mis compañeros es respetuosa y cordial ya que permite el libre desarrollo.	19	14	38	• 43	31
3. Mis profesores y demás personal escolar cuidan el derecho al desarrollo de mi persona.	7	7	24	• 54	• 53
4. Alguna otra persona de la comunidad escolar me ha motivado para concluir mi educación.	15	6	25	45	• 54
5. No me siento como un miembro valioso de la comunidad estudiantil, a quien se le trata bien.	41	17	• 56	18	13
6. Los profesores y el director necesitan ejercer su autoridad para mantener el orden y reforzar su posición de poder frente a los estudiantes.	19	11	• 45	34	36
7. Los profesores y el director necesitan poner más atención a los conflictos en el ambiente de convivencia entre estudiantes.	10	8	• 46	44	37
8. Cada integrante de la institución tiene que contribuir a mantener el orden y la sana convivencia	7	12	33	42	• 51
9. Los estudiantes tenemos la responsabilidad de tratar a todos con dignidad .	9	5	20	39	• 72

Fuente: Elaboración propia.

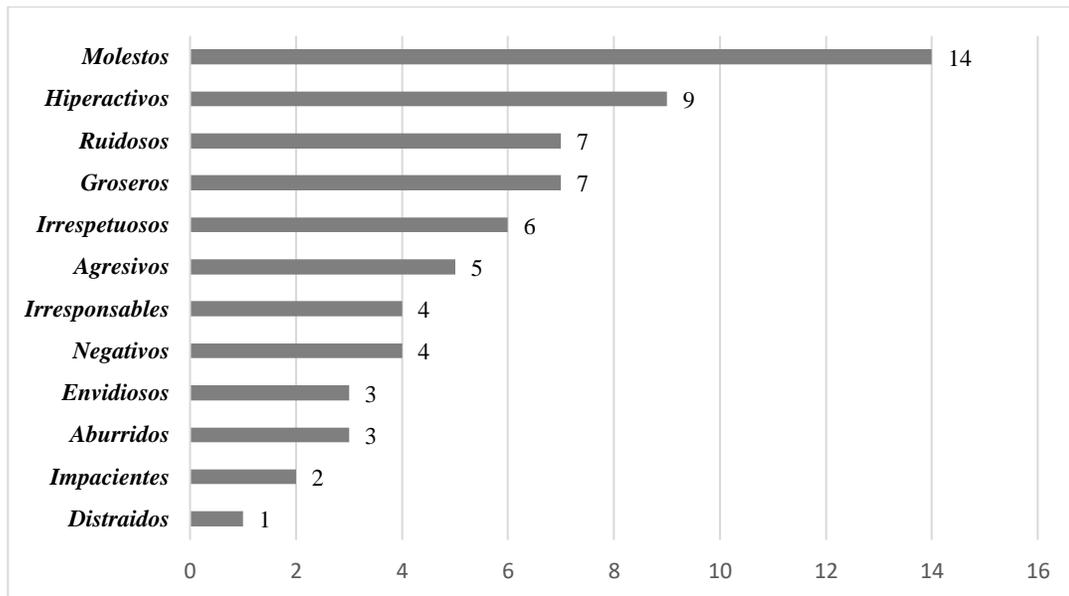
Figura 2. Incidencia de calificativos positivos para los integrantes de la comunidad escolar



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Como una manera práctica de presentar los términos se hicieron agrupaciones por semejanza de significado.

Tabla 3. Incidencia de calificativos negativos para los integrantes de la comunidad escolar



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Como una manera práctica de presentar los términos se hicieron agrupaciones por semejanza de significado.

Tabla 4. Datos de la dimensión 3: El espacio físico de la institución y su contexto social

ITEM / INDICADORES	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
11. La ubicación física de mi escuela es una ventaja para mí, debido a la conveniencia que representa.	12	10	• 49	42	32
12. El aula donde tomo clases tiene las condiciones físicas suficientes para mi aprendizaje.	16	9	38	• 47	35
13. Las instalaciones de la escuela son adecuadas para mis necesidades y para asistir a clases.	10	6	42	• 45	42
14. El equipamiento de la escuela es apropiado para mi desarrollo y aprendizaje.	10	8	39	• 50	38
15. Los servicios básicos con los que cuenta la escuela son adecuados para mi aprendizaje.	15	7	39	• 55	29
16. Las condiciones sociales y materiales (físicas) de la localidad en donde estudio , son adecuadas.	11	9	44	• 54	27

17. El entorno social y económico de mi familia es una ventaja para mi proceso educativo.	11	6	40	● 54	34
18. Los problemas que existen en el lugar donde estudio promueven la desigualdad social y la discriminación de clases sociales y ponen en peligro la terminación de mis estudios.	26	25	● 62	18	14

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los círculos negros indican la respuesta con más menciones en cada pregunta.

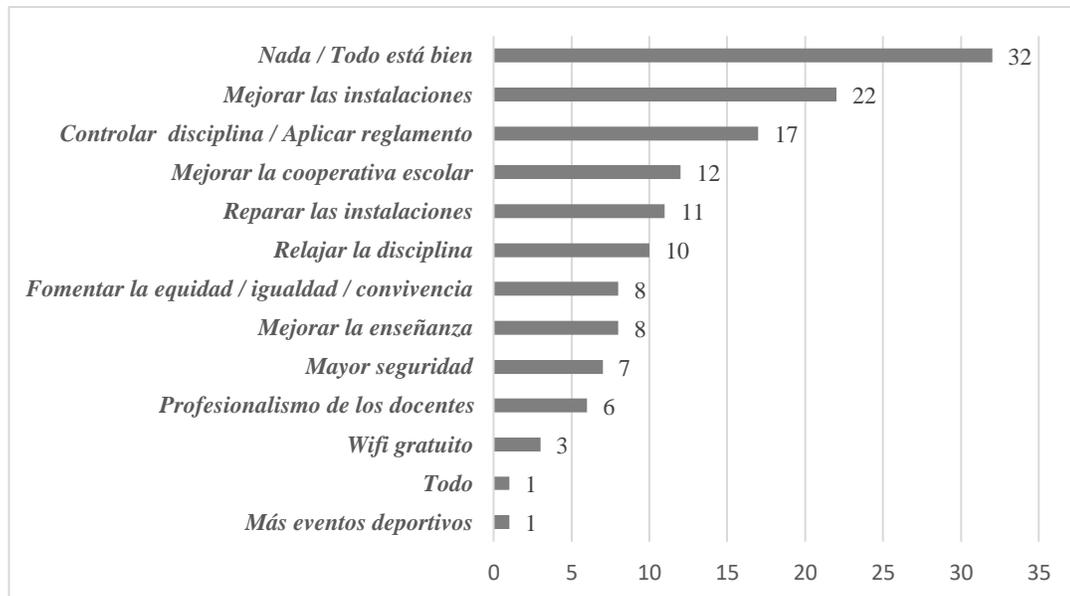
Tabla 5. Datos de la dimensión 4: Percepción del tiempo invertido

ITEM / INDICADORES	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
19. Mi bachillerato actual fue la mejor opción educativa que pude elegir.	14	7	37	37	● 50
20. El tiempo que he invertido en estudiar me ha permitido adquirir aprendizajes útiles.	7	7	31	● 54	46
21. El tiempo que invierto en repasar las clases y hacer tareas , es suficiente.	6	9	38	● 55	37
22. El tiempo que invierto en asistir a las clases es un tiempo de calidad que me resulta útil.	7	4	21	● 60	53
23. El tiempo que la escuela dedica a conocer mis necesidades y problemas personales y académicos me parece adecuado y de calidad.	7	6	40	● 50	42
24. El tiempo que la escuela dedica a resolver mis problemas de aprendizaje es suficiente.	9	7	38	● 49	42
25. Después del tiempo invertido creo que sabré cumplir con lo que necesita mi comunidad .	9	5	● 53	43	35
26. El nivel de exigencia en mis clases es suficiente para alcanzar a tiempo los objetivos de aprendizaje en cada unidad de evaluación.	4	5	43	● 48	45

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los círculos negros indican la respuesta con más menciones en cada pregunta.

Figura 4. Cambios en la escuela sugeridos por los informantes



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Como una manera práctica de presentar los términos se hicieron agrupaciones por semejanza de significado.

Tabla 6. Datos de la dimensión 5: Calidad de la comunicación

ITEM / INDICADORES	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
38. Los mensajes cotidianos que se producen en el entorno escolar me hacen sentir seguro .	6	10	45	• 50	34
39. Los mensajes emitidos por la dirección de la escuela no son fáciles de entender .	34	19	• 50	28	14
40. Los mensajes e indicaciones por parte de la dirección siempre son oportunos .	4	8	• 50	44	39
41. Las indicaciones por parte de los docentes siempre son claras y precisas .	4	13	42	• 46	40
42. La comunicación en esta escuela promueve siempre un ambiente de cooperación , solidaridad y fortalecimiento de la confianza.	7	11	43	• 48	36
43. La forma en que se imparten las clases me parece motivante y me ayuda.	6	11	35	• 57	36

44. Como estudiante no se me ha comunicado sobre las metas de la institución, los informes de avance, ni sobre los resultados obtenidos en cada evaluación.	18	18	• 64	28	17
45. Creo que los procesos de seguimiento a los objetivos de aprendizaje y la solución de conflictos son suficientes.	6	11	43	• 45	40
46. En mi bachillerato se fomenta el orgullo de pertenecer a esta escuela.	4	11	43	• 45	42
47. Si mi escuela fuera una persona , tendríamos una relación amistosa y cercana.	8	10	38	• 47	42

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los círculos negros indican la respuesta con más menciones en cada pregunta.

Tabla 7. Datos de la dimensión 6: Cultura escolar comprometida

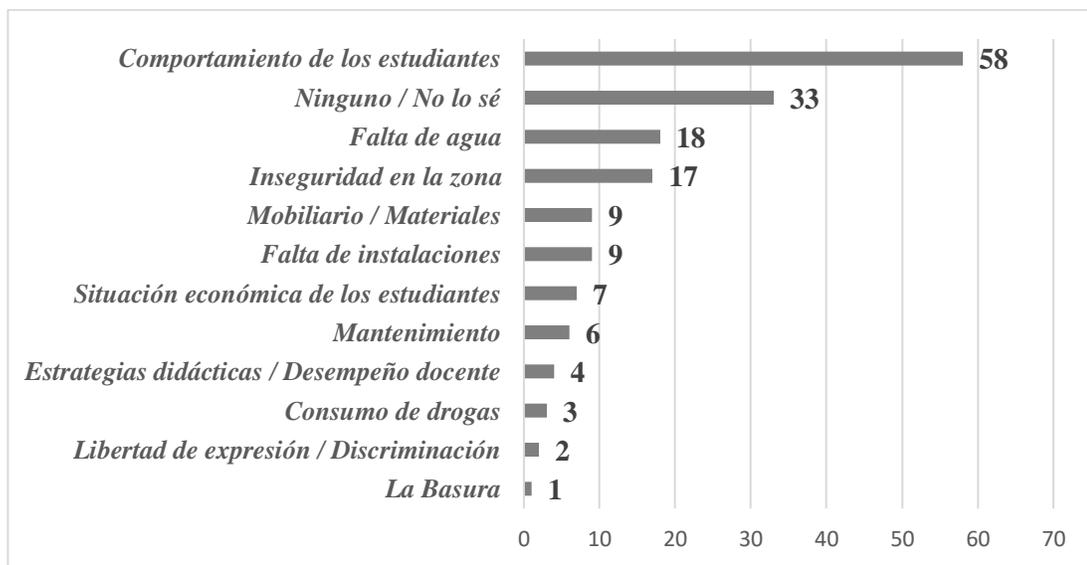
ITEM / INDICADORES	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
48. La escuela donde estudio es un plantel de alta calidad y exigencia educativa.	10	9	43	• 52	31
50. La atención a la disciplina y al orden en mi escuela no cubren adecuadamente mis expectativas.	20	25	• 57	28	15
51. Los estudiantes de esta escuela sentimos aprecio por la institución , por los valores que promueve.	9	9	• 48	45	34
52. El mayor compromiso de un estudiante es hacia su aprendizaje y con su familia.	6	5	31	• 52	• 51
53. El hecho de recibir apoyos económicos por parte del gobierno para continuar con mi formación no es algo importante para mi compromiso personal.	17	13	• 65	25	25
54. Yo mismo(a) soy capaz de auto motivarme para seguir con mi preparación y no abandonar.	7	7	32	31	• 68
55. En mi escuela se hace todo lo posible porque nos llevemos bien y convivamos en paz .	12	9	37	• 44	• 43
56. Mis profesores han sido capaces de inspirarme confianza y demostrar que les importa mi aprendizaje y mi bienestar dentro y fuera de la escuela.	6	8	33	47	• 51
57. En mi escuela no existe el reconocimiento académico y social adecuado.	29	17	• 57	19	23

58. Si todos **cuidáramos nuestro clima** de convivencia y aprendizaje escolar los beneficios serían muy importantes. 5 8 31 41 • 60

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los círculos negros indican la respuesta con más menciones en cada pregunta.

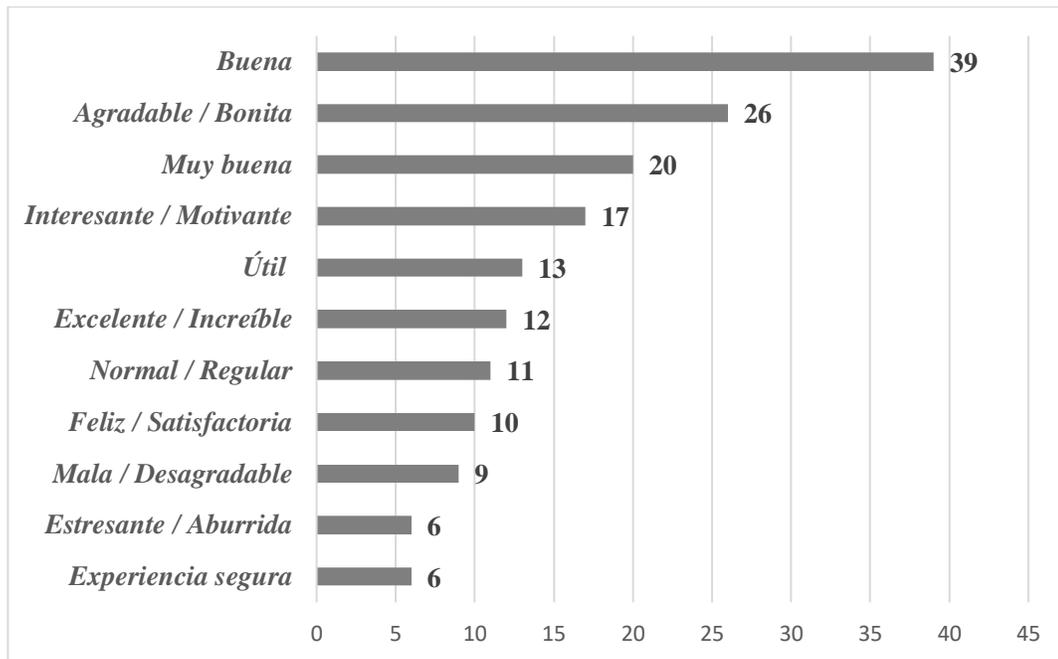
Figura 5. Recuento sobre los problemas más grandes que enfrenta la institución, según la perspectiva del alumnado



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Como una manera práctica de presentar los términos se hicieron agrupaciones por semejanza de significado.

Figura 6. Recuento sobre la experiencia al estudiar en esta institución, según la perspectiva del alumnado



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Como una manera práctica de presentar los términos se hicieron agrupaciones por semejanza de significado.

PRESENTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS CUALITATIVOS

En cuanto al enfoque cualitativo, este estudio implementó el análisis de contenido como estrategia principal. El primer paso consistió en la transcripción completa de las entrevistas realizadas al cuerpo académico de la institución (docentes y personal administrativo), empleadas como instrumento de recolección de datos. Una vez reunidas todas las respuestas en un solo documento, se llevó a cabo un análisis exploratorio inicial de la frecuencia de palabras, utilizando el software de análisis cualitativo *Atlas.ti*.

Este proceso facilitó la visualización de la información obtenida, lo que permitió, posteriormente, identificar y organizar las categorías emergentes en las respuestas, con el objetivo de presentarlas de la siguiente manera.

Tabla 8. Frecuencia de palabras usadas por los participantes del instrumento cualitativo

Palabra usada por los entrevistados	Frecuencia
1. <i>Alumnos / estudiantes / chicos</i>	132
2. <i>Cuestión / tema / cosa</i>	95
3. <i>Docente / profesor</i>	92
4. <i>Director/directivo/dirección</i>	90
5. <i>Mejor /mejorar</i>	89
6. <i>Situaciones / ocasiones</i>	81
7. <i>Escuela / institución</i>	74
8. <i>Creo</i>	71
9. <i>Trabajo</i>	69
10. <i>Siento</i>	56
11. <i>Todos</i>	53
12. <i>Bien</i>	51
13. <i>Bueno / buen</i>	46
14. <i>Poder</i>	42
15. <i>Ejemplo</i>	40
16. <i>Mal / mala / malo</i>	33
17. <i>Siempre</i>	32
18. <i>Contexto</i>	31
19. <i>Discurso</i>	29
20. <i>Veo</i>	29
21. <i>Tiempo</i>	28
22. <i>Actividades</i>	27
23. <i>Comunicación</i>	26
24. <i>Decir</i>	25
25. <i>Autoridad</i>	24
26. <i>Existe</i>	22
27. <i>Ver</i>	22
28. <i>Compañeros</i>	21
29. <i>Obviamente</i>	21

30. Académico	20
31. Comunidad	20
32. Respeto	20
33. Padres	19
34. Considero	17
35. Debe	16
36. Equipo	16
37. Mayoría	16
38. Exigencia	16
39. Fácil	15

Fuente: Como una manera práctica de presentar los términos, se hicieron agrupaciones por semejanza de significado.

A partir del análisis de la frecuencia de palabras, se identificaron tres grandes ejes de categorías en los datos cualitativos, que corresponden a los participantes del estudio: estudiantes, docentes y el director. Utilizando el software *Atlas.ti*, se realizó un etiquetado manual de las citas textuales más relevantes de las respuestas obtenidas en el instrumento cualitativo, siguiendo la estrategia de análisis de contenido y guiados por el enfoque teórico de la investigación.

Este proceso permitió identificar, registrar y organizar las categorías de información que emergieron a lo largo del análisis. La cuantificación de la frecuencia de términos utilizados por los participantes facilitó la aparición de los códigos, basados en las similitudes observadas y el diseño del instrumento, centrado en un enfoque teórico sobre el clima escolar. A continuación, se presentan los doce códigos obtenidos en esta fase, ordenados según la cantidad de citas identificadas en las respuestas

Tabla 9. Enraizamiento de códigos arrojados por el análisis inductivo

<i>Código arrojado por el Análisis de contenido</i>	<i>Enraizamiento</i>
1. <i>Director</i>	68
2. <i>Docentes</i>	65
3. <i>Estudiantes</i>	62
4. <i>Comunicación</i>	53
5. <i>Disciplina y orden</i>	40
6. <i>Exigencia hacia los alumnos</i>	37
7. <i>Ambiente de convivencia</i>	32
8. <i>Organización de lo educativo</i>	29
9. <i>Estrategias de motivación</i>	27
10. <i>Situación del contexto</i>	20
11. <i>Cooperación</i>	19
12. <i>Padres</i>	16

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

A partir de los códigos presentados, resulta interesante rescatar la coocurrencia de estos tres ejes de categorías con cada uno de los otros códigos. Esta fase se elaboró también a partir de *Atlas.ti*. Es decir que, dentro de estas similitudes y coincidencias, se encontraron perspectivas que constituyen la riqueza de esta información.

En el siguiente apartado se discuten estas perspectivas para realizar un cruce con la información obtenida del análisis cuantitativo, complementando así la visión de la comunidad estudiantil con la del personal escolar en torno a una misma realidad educativa. Como consecuencia del proceso anterior, se puede demostrar ahora la utilidad de los resultados obtenidos:

Tabla 10. Coocurrencia de códigos arrojada por el análisis de contenido

<i>Coocurrencias</i>	<i>Director</i>	<i>Docentes</i>	<i>Estudiantes</i>
<i>Comunicación</i>	12	5	3
<i>Disciplina y orden</i>	10	2	4
<i>Exigencia hacia los alumnos</i>	6	3	3
<i>Ambiente de convivencia</i>	1	7	3
<i>Organización de lo educativo</i>	6	5	0
<i>Estrategias de motivación</i>	2	3	3
<i>Situación del contexto</i>	0	0	5
<i>Cooperación</i>	0	9	0
<i>Padres</i>	3	0	5
<i>Director</i>	/	5	4
<i>Docentes</i>	5	/	5
<i>Estudiantes</i>	4	5	/

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se hizo una breve interpretación de los resultados obtenidos, para atribuirle aún mayor significado a los datos, a la luz de la referencia teórica de la Pedagogía crítica de Michael Apple (2013).

LOS DOCENTES. De manera común, los docentes se definen a sí mismos como participativos, profesionales y responsables cuando tienen que serlo. Se desmotivan con facilidad si no sienten claridad en la planeación y la comunicación. Están en desacuerdo con la forma actual de controlar

la disciplina y hacer valer el orden y el reglamento escolar. Además, opinaron que a su director le hace falta mejorar su capacidad de liderazgo. Se consideraron un grupo cooperativo y cordial; sin embargo, no estuvieron pendientes para trabajar de forma colaborativa.

Como aspectos generales, se hallaron la flexibilidad al momento de evaluar, y, aunque algunos señalaron ser individualistas, también trabajan en equipo; además, se consideraron egocéntricos por naturaleza: “cada uno está en su tema, cada docente está muy abocado a sus disciplinas y trabajan de manera independiente, creen que la autoridad pide mucho pero da poco” (comunicación personal, 2023).

Como aspectos positivos, se encontró que tienen iniciativa y que son profesionales y comprometidos con su trabajo. A su vez, indicaron que no son los “mejores amigos del mundo”, pero no están divididos y existe compañerismo. Asimismo, están conscientes del liderazgo que cada uno debe de asumir como su responsabilidad, son respetuosos, les gusta colaborar y no ser estrictos, además de que hay diversidad en el pensamiento, pues son diferentes entre sí, y son personas que se asumen como modelo y ejemplo para los alumnos, por lo que se ocupan en sus deficiencias y consultan las decisiones con el directivo.

LOS ESTUDIANTES. En general, tienen las siguientes características: son creativos y les gustan las actividades dinámicas. En cuanto a lo académico, presentan muchas deficiencias, ya que, en un salón de 30 o 34, solamente 10 a 12 están comprometidos de lleno. Además, están desfasados en cuanto a su edad y su desarrollo personal. Como aspectos negativos, destaca la cantidad de rasgos que les atribuye el personal escolar; por ejemplo, se piensa de ellos que “son fácilmente influenciados, no toman su educación en serio, a veces les gana la apatía y la pereza, tenían respeto por la escuela, piensan que deben conseguir su certificado sólo por trabajar, la mayoría no continúa estudiando después del bachillerato, en casa no les ponen límites, vienen porque los mandan, sienten desinterés por la escuela, se conforman con lo que tienen en casa, se niegan a seguir las normas, tienen prioridades basadas en sus necesidades inmediatas, piensan que no son lo suficientemente buenos para estudiar, están perdidos en sus propósitos de vida, consideran que es fácil obtener las cosas, son inquietos, están expuestos a la influencia de sus vecinos, forman parte de la juventud desatada, desorientada y ‘criados en la calle’, les hace falta recato, les falta sentido

de responsabilidad, tienen vicios, son indisciplinados, poco dedicados académicamente, irreverentes, sin respeto a la autoridad”.

EL DIRECTOR. El director tiene sobre sus hombros toda la presión y poder de decisión en la comunidad escolar. La opinión más frecuente sobre su desempeño es que podría mejorar en muchos aspectos, por ejemplo, podría delegar más y organizar mejor, ya que le corresponde toda la responsabilidad de la escuela. Como aspectos positivos, se señaló que su eficiencia en temas administrativos y académicos es buena, no buscó ser punitivo con sus acciones, es consciente de sus deficiencias, otorga libertad de cátedra, procura tener una línea discursiva, procura apoyar a los docentes y está al pendiente de sus actividades.

Como aspectos negativos, se mencionó que no se impone y que unas veces es condescendiente, pero otras veces es contradictorio. Asimismo, sus exigencias son muy cuadradas, es olvidadizo, es distraído y necesita un sistema para corregir sus deficiencias. De igual manera, por no caer en un alto índice de reprobación, ayuda a los alumnos a pasar. Por otra parte, no maneja un discurso para representar el liderazgo; en ocasiones, es muy benevolente, pretende abarcar todas las tareas y a veces no alcanza a atenderlas, es pasivo en sus determinaciones, le falta carácter ante algunas situaciones, tiende a amenazar y no cumplir, su actitud es paternalista, le falta rigor al seguimiento de conflictos, a veces no reconoce la existencia de problemas, le cuesta decir que no y no sabe poner límites.

LA COMUNICACIÓN. Con respecto a esta área, se señala que falta comunicación, ya que hay confusión con respecto a las indicaciones que se dan, lo que provoca malentendidos. Además, esto afecta la conducta, pues cada uno entiende lo que puede, por lo que hay diferentes interpretaciones de un mismo mensaje. Así, el mensaje es impreciso y poco claro, y cuesta expresar lo que se quiere decir exactamente a los alumnos.

Además, la comunicación no se da en tiempo y forma, no cuenta con formalidad, surge de modo espontáneo, requiere de mucho diálogo y acuerdo. Por ello, se señala que debe ser más asertiva y comprensiva, y es necesario sondear más los procesos y avances. A su vez, falta conocimiento del equipo de trabajo, y la falta de comunicación produce temor, miedo e incertidumbre, fomenta el

libre albedrío y se toma a la ligera. También se indicó que algunas indicaciones pasan desapercibidas y se minimiza a la autoridad. No hay objetividad, lo que genera incomodidad y repercute en la organización de eventos escolares. Además, la autoridad se contradice en la práctica, y falta compartir estrategias.

La comunicación docente-estudiante depende mucho de lo que el alumno quiere escuchar y de lo que se piensa que se debe decir. Esto debido a que no hay un grupo dominante que controle los intereses con sus discursos, ya que la dirección de la escuela decide la distribución del trabajo y la cooperación, aunque con mucha oposición. Así, los mecanismos de comunicación institucional buscan el convencimiento actuando como un paliativo social. Por ello, se menciona que debe existir un discurso congruente que refleje el liderazgo. Además, hay una falta de especificidad en los mensajes; no se amplifican los mensajes para que lleguen a los receptores, y por último no coinciden con la intención del líder.

LA ORGANIZACIÓN DE LO EDUCATIVO. Se señaló que las actividades escolares tienen plazos apresurados, se requiere de mayor consenso en el qué hacer y el para qué hacer. En general, la eficiencia escolar es buena, pero requiere una mejor planeación y control por parte de la dirección; es adaptable al contexto, no se hace más de lo que se puede, pero tampoco menos de lo que se debe. No obstante, se necesita mayor seriedad en relación con las evaluaciones, se requiere delegar más las responsabilidades, se necesita un mejor análisis de las capacidades y habilidades de cada elemento. Además, se indicó que se debería limitar la cantidad de estudiantes admitidos cada ciclo escolar, ya que se rebasa la capacidad de las instalaciones, además de mejorar la coordinación del trabajo colectivo. Esto debido a que la falta de organización ha generado agobio, pues no hay roles definidos para cada situación, falta mejorar la distribución equitativa del trabajo, falta conocer mejor el entorno escolar, no hay una planificación de las estrategias escolares y hace falta un manual de procedimientos.

DICIPLINA Y ORDEN. Se indicó que no hay un “capataz”, pero tampoco existe un responsable directo, por lo que debería existir un poco más de rigor. Asimismo, señalaron que hace falta mejorar la disciplina entre los alumnos, ya que ellos no sienten que tengan que corregirse, en parte porque saben que no hay sanciones claras. En este sentido, las sanciones deberían ser más rigurosas y

efectivas. No es posible complacer a todos los alumnos. Los docentes tratan de no solapar la indiferencia de los alumnos.

Los reportes de indisciplina se consideran papelería que no sirve. “El poder reina según el patrón diga”. A veces, no hay concordancia entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se pretende. A los alumnos se les exige, pero no son suficientes estos esfuerzos.

EXIGENCIA HACIA LOS ESTUDIANTES. Los docentes recomiendan mayor seriedad en el proceso de evaluación académica. El ambiente de exigencia es generalmente muy relajado y flexible. Se ha visto mermado a través del paso de las generaciones, junto con el respeto por la autoridad. Los docentes han expresado que la falta de interés por parte de los alumnos los desconcierta. Los acuerdos se hacen directamente con los alumnos para evitar que los conflictos trasciendan el aula. De esta forma, se trata de suavizar las exigencias para que el estudiante no las sienta como una regla o imposición. Existe una sensación de ambiente permisivo dentro de la institución.

En este sentido, la consigna que impera es “en lo académico, pásalo”, “ni te preocupes, al final el director te va a pasar”, ya que el sistema no prioriza la calidad de la educación. Venir a esta escuela es salir con un documento. A los alumnos no se les responsabiliza por las situaciones que generan y esto a su vez va creando la idea de que “si me apoyaron hoy, seguramente mañana me van a volver a apoyar y pasado mañana otra vez y siempre me van a apoyar”. Por ende, los aprendientes se sienten confiados y no se exigen a sí mismos, lo que a su vez fomenta la falta de conciencia.

Los docentes están de acuerdo en que el nivel de exigencia se puede modular dependiendo de la respuesta observada en el aula; sin embargo, claman por mayor rigidez cuando los conflictos trascienden hasta la dirección escolar. Lo último, dicen los docentes, no es congruente con el nivel de exigencia en temas administrativos, desde donde se piden resultados sin que exista un verdadero trabajo colaborativo, un seguimiento u observación de las clases. Esto produce que la institución sea considerada un “colegio barco”, donde es fácil aprobar, donde hay cabida para los estudiantes rechazados de otros lugares.

AMBIENTE DE CONVIVENCIA. Por lo general, se considera que existe un ambiente ameno y alejado de conflictos graves, que se ha ido consolidando, pero que aún no llega a madurar del todo. La problemática más frecuente es la rebeldía de los alumnos. Sin embargo, prevalece el respeto y la armonía. El cuerpo docente es un grupo que se comunica lo suficiente, aunque la sensación es que hace falta más coordinación e involucramiento tanto en lo personal como en lo laboral. Es una convivencia a medias. Manifestaron también que hace falta fomentar el seguimiento del trabajo del otro, compartir estrategias y fortalecer los vínculos como grupo, así como reconocer las fortalezas y necesidades de cada uno y buscar la empatía en la personalidad de los otros docentes.

De esta manera, se pensó que mejorar el ambiente de convivencia podría repercutir en la mejora del seguimiento académico y administrativo, la reducción del trabajo, el rescate de los valores y el control de la disciplina. En este punto, hace falta normativa. Si esta relación de poder se ejerce para beneficiar a una comunidad y administrar el trabajo de forma positiva, eso definitivamente tendrá un impacto. “Si estamos bien grupalmente los docentes, también estarán bien los alumnos”.

ESTRATEGIAS DE MOTIVACIÓN. Básicamente, la motivación en este entorno escolar se basa en mostrar que a toda acción puede corresponder un beneficio. En el caso de la motivación hacia los alumnos, ésta se trata de alentarlos mediante expresiones como “tú puedes”, rescatar aquello en lo que son buenos, compartir con ellos experiencias personales y profesionales, abriendo espacios de charla directa, resaltar los logros alcanzados y llegar a acuerdos con relación al desempeño en el aula. Para ello, es necesario ubicarlos siempre en su contexto y en el porqué de las exigencias escolares. Se busca de manera intencional la reflexión hacia el para qué de ciertos comportamientos y actitudes. Los docentes creen que la motivación logrará un impulso del desempeño escolar.

Se asume que el docente debe tener una actitud de apertura y buscar la orientación de los estudiantes en diferentes temas, no sólo en su desempeño escolar. Es parte de apostar por el trabajo de lo “humano”. Dejarlos ser, escucharlos y no imponerles conductas. Se procura analizar las necesidades de cada uno para atender de la mejor forma posible cada situación. Por su parte, cuando comienza a haber una desmotivación entre los estudiantes, se procura aumentar la exigencia académica. De este modo, se brindan asesorías en horarios extraescolares, orientación

profesional y personal, se fomenta el trabajo entre pares, y se otorgan pausas, retroalimentación y plazos flexibles de entrega.

SITUACIÓN DEL CONTEXTO. El contexto social y económico de la institución se caracteriza, desde la perspectiva del personal escolar, como lleno de necesidades, sobre todo del tipo económico. Las familias se ven limitadas en su capacidad de cubrir sus necesidades básicas, por lo que la mayoría de los alumnos necesita trabajar para apoyar con los gastos. No hay hábitos de estudio, pues, si no hay apoyo en casa, obviamente esto se va a ver reflejado en el desempeño académico. Aunque las nuevas generaciones de padres de familia ya son personas que se prepararon un poco más, aún existe la falta de estudios en la población. Para ellos no había problema si no terminaban su preparación, pero para sus hijos la realidad es aún más demandante.

Ahora hay un mayor índice delictivo, los aprendientes se ven mal influenciados por las ideas de gente externa. Esto ha generado una sensación de inseguridad en el entorno inmediato al plantel de estudios. Desde la perspectiva del personal escolar, el ambiente social se torna difícil por el tipo de alumno que se capta en la institución. Otro tema importante que también se mencionó fue el ambiente misógino y machista que prevalece. Es un ambiente familiar de riesgo. El lugar de la mujer es estar todavía en casa, por lo que existe una gran distinción de género que trasciende al ámbito escolar.

COOPERACIÓN. La cooperación por lo general fluye de manera lenta entre la comunidad escolar. A pesar de que existen compromisos en lo individual, todavía no se alcanza un nivel de cooperación suficiente para mejorar el ambiente de aprendizaje y la convivencia en el entorno escolar. Hay disposición hacia la cooperación, aunque no hay un consenso entre lo que se quiere y para qué se quiere. Además, a pesar de que existe un equipo de trabajo, sus relaciones no son sólidas. Desde la perspectiva del personal escolar, se debe romper con la apatía, buscando trabajar más en colectivo. En este sentido, el enfoque debería estar en consolidar el ambiente de cooperación interna. Falta esa parte de hacer algo formal para compartir estrategias. El apoyo depende de la comunicación; cuando alguien requiere apoyo y está bien organizado, se logra

distribuir el trabajo de manera más adecuada. Es poco el tiempo que se invierte para ocuparse de la mejora.

PADRES DE FAMILIA. En lo general, los padres representan una gran influencia en las decisiones del director. El alumno es reflejo de lo que sus padres hacen. A lo mejor en sus hogares quisieron en algún momento ser escuchados. Todo depende de la ideología en casa; es por ello que los padres también enfrentan la rebeldía y los conflictos con los estudiantes. Les hace falta el respaldo de sus tutores y eso se refleja en el desempeño académico, de ahí la razón de incluir a los padres en la educación de sus hijos. No hay suficiente involucramiento en las dinámicas escolares ni en la triada padres-aprendientes-personal escolar.

Una vez realizado el desglose de cada uno de los códigos hallados con el análisis de contenido, se vuelve necesario rescatar aquellos cruces de coocurrencia de códigos que se muestran en la Tabla 22, ya que arroja aún más claridad en su relación, a fin de proceder a la triangulación de los análisis cuantitativos y cualitativos de esta investigación.

Tabla 11. Señalamiento de las coocurrencias más importantes entre códigos del análisis de contenido

Código	Coocurrencia con “director/directivo”
	(Citas textuales)
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Esa falta de autoridad ha hecho que, cuando se nos habla, reduzcamos la importancia a lo que se nos está diciendo.</i> ▪ <i>A sus discursos les hace falta especificidad.</i> ▪ <i>Muchas veces se contradice con la realidad o la práctica.</i> ▪ <i>La mayoría de las veces no coincide el discurso con la intención del líder.</i> ▪ <i>El discurso es impreciso, poco claro.</i> ▪ <i>No son tan eficientes (sus discursos) porque no son constantes, no cuentan con formalidad, ni apego, son más bien espontáneos.</i> ▪ <i>Debe ser un discurso congruente que refleje liderazgo.</i> ▪ <i>Sin ser autoritario, busca el convencimiento actuando como un paliativo social.</i> ▪ <i>En lugar de poner atención al líder, nosotros armamos lo que entendemos.</i>
Disciplina y orden	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>El poder reina según lo que el patrón diga.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A veces no hay concordancia entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se pretende. ▪ Se va perdiendo esa atención al conflicto. ▪ Lamentablemente, nuestro director es muy buena persona. ▪ Existen alumnos para quienes la figura del director ya no es una figura de autoridad. ▪ Mejor llevar la fiesta en paz y no meternos en problemas. ▪ Es muy benevolente, muy flexible. ▪ El liderazgo, aunque vaya encaminado y quiera proponer una mejora, en algún momento se ve limitado. ▪ Cuando el director debe sancionar, no lo hace.
Exigencia hacia los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Siento que el nivel de exigencia o el nivel de posición o incluso de presión no se da. ▪ Pues si me apoyó hoy, seguramente mañana me va a volver a apoyar y pasado mañana otra vez y siempre me van a apoyar. ▪ Ni te preocupes, el director al final te va a pasar. ▪ En la dirección un poquito más de rigidez. ▪ El director me exige o más bien exige que yo exija, pero por el otro lado también me dice: sé flexible y pásalos.
Organización de lo educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tantas cosas que él quiere abarcar, abarca todo y a veces no atiende nada. ▪ En lugar de delegar responsabilidades, él abarca todo. ▪ Un poquito más de organización y control en la administración de la dirección. ▪ Sugeriría al director que primero analice la capacidad de cada maestro y sus habilidades. ▪ A veces, él se apoya con nosotros maestros.
Código	Coocurrencia con “docente/profesor”
(Citas textuales)	
Cooperación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tenemos que ponernos más de acuerdo en qué queremos y para qué lo queremos. ▪ Nos cuesta un poquito de trabajo a veces trabajar en equipo. ▪ Mi rol es más colaborativo que ser individualista. ▪ Apatía en los temas de la escuela. ▪ Todos le entramos. ▪ Sí somos un equipo.
Ambiente de convivencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No hay problemas personales. ▪ Buscamos la empatía en cuestión de la persona o de la personalidad. ▪ Una relación un poco distante. ▪ Siempre nos hemos tratado con respeto. ▪ Siempre lo arreglamos hablando. ▪ Se gana la confianza de los alumnos conviviendo con ellos. ▪ Falta integración de la planta docente.
Organización de lo educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nos falta ponernos más de acuerdo en todo. ▪ Nos vamos adaptando al contexto. ▪ No hacemos más de lo que no podemos ni hacemos menos de lo que debemos. ▪ Es poco el tiempo que nos damos para la mejora.

<i>Comunicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>El docente es una figura de ejemplo a seguir.</i> ▪ <i>Existe cierta apatía en el tema de tener comunicación entre nosotros.</i> ▪ <i>Las acciones nos dan credibilidad como docentes y nos hacen ganar la confianza de los alumnos.</i> ▪ <i>Falta un consenso entre nosotros</i>
Código	Coocurrencia con “alumnos/estudiantes”
(Citas textuales)	
<i>Situación del contexto</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>La economía en casa ya no alcanza.</i> ▪ <i>Necesitan trabajar.</i> ▪ <i>Para ellos no había problema si no acababan la escuela.</i> ▪ <i>¿Pues para qué estudio, para qué aguanto a los maestros, para qué tareas?</i> ▪ <i>No hay hábitos de estudio.</i>
<i>Padres</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Les hace falta el respaldo de sus tutores.</i> ▪ <i>Es la misma condición en la que caen los alumnos y los papás también .</i> ▪ <i>Conflictos y rebeldía.</i> ▪ <i>A lo mejor en sus hogares quisieron en algún momento ser escuchados.</i>
<i>Disciplina y orden</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Se les exige, pero están trabados mis esfuerzos.</i> ▪ <i>Existen alumnos para quienes la figura del director pues ya no es una figura de autoridad.</i> ▪ <i>No tienen claro cuándo es el límite de lo que pueden y no pueden hacer.</i> ▪ <i>Al ver que no existe consecuencia, tampoco existe consciencia.</i> ▪ <i>Se es demasiado permisivo con ellos.</i>

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Bris, Pastén y Espinoza (2021) aportan ciertas reflexiones respecto al diálogo como método para el desarrollo de estrategias que movilicen habilidades de pensamiento complejo en programas de educación superior.

Presentado todo lo anterior, es momento de señalar el significado de los hallazgos obtenidos, a través de la triangulación tanto de la aplicación del instrumento de enfoque cuantitativo como del enfoque cualitativo. A partir de aquí, se rescataron aquellos puntos que la pedagogía crítica ha aportado a esta discusión, que es el principal sustento teórico, para clasificar la actual modalidad de clima institucional escolar en el contexto de estudio. Para ello, se hace un cruce de estos puntos con

los ámbitos del clima escolar que se tomaron de Luisa Sevillano y Antonio Medina (2007), lo que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 12. Paralelismo entre los puntos de análisis en la pedagogía crítica y los ámbitos que conforman el clima institucional escolar

<i>Dimensión que conforma el clima institucional escolar</i>	<i>Puntos de análisis en la pedagogía crítica</i>
Según Sevillano y Medina (2007)	Michael Apple (2013)
<i>Los agentes o actores educativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Formación de estudiantes críticos con su entorno</i> ▪ <i>Conformidad con las condiciones actuales</i>
<i>Las relaciones en el entorno escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Estructuras y procesos democráticos</i> ▪ <i>Importancia de las relaciones de poder</i>
<i>El espacio físico y el contexto</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Conciencia sobre la situación del contexto</i>
<i>El tiempo dedicado a diversas actividades escolares</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Libertad de la mano de la práctica cotidiana</i>
<i>Calidad de la comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Observación e inclusión de todas las voces</i> ▪ <i>Interiorización de la ideología dominante</i>
<i>Cultura escolar comprometida</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Participación y compromiso de la comunidad</i> ▪ <i>Responsabilidad y toma de decisiones</i>

Fuente: Elaboración propia.

Para proceder, se sigue ahora con el rescate de aquellos puntos de análisis del clima escolar con base en la pedagogía crítica, para obtener un diagnóstico sobre la situación que guarda el clima institucional en el presente estudio. Para ello, fue preciso integrar todas las voces de los participantes de la investigación.

Tabla 13. Conclusión del tipo de clima escolar identificado en el contexto estudiado

<i>Diagnóstico final sobre la modalidad del clima escolar identificado en el contexto de estudio</i>		<i>Puntos de la perspectiva de la comunidad escolar</i>
(Según la tipología de Halpin y Croft)		(Según el análisis mixto realizado)
<p>Clima escolar de tipo autónomo</p> <p><i>Por cumplir en gran medida con las libertades individuales necesarias para el desempeño de las actividades escolares. Sin embargo, la falta de un liderazgo determinante produce conflictos evitables con una mejor comunicación y organización en el entorno escolar.</i></p>	<i>Los agentes o actores educativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Se cumple parcialmente con la formación de aprendientes críticos con su entorno.</i> ▪ <i>Existe poca conformidad con las condiciones actuales del entorno escolar.</i>
	<i>Las relaciones en el entorno escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Existen estructuras y procesos democráticos sólidos y que contribuyen a la mejora de la organización escolar.</i> ▪ <i>No se da importancia a las relaciones hegemónicas de poder.</i>
	<i>El espacio físico y el contexto</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Existe conciencia sobre la situación del contexto.</i>
	<i>El tiempo dedicado a diversas actividades escolares</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Existe libertad de la mano de la práctica cotidiana.</i>
	<i>Calidad de la comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Se procura la observación e inclusión de todas las voces, fomentando la participación y la cooperación entre actores educativos.</i> ▪ <i>No existe una interiorización efectiva de la ideología dominante.</i>
	<i>Cultura escolar comprometida</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>No se observa suficiente participación y compromiso de la comunidad.</i> ▪ <i>No existe distribución de responsabilidad y planeación sobre la toma de decisiones.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Surgieron muchas perspectivas que llevar a la mesa de discusión, analizarlas y posteriormente incorporarlas a un diagnóstico (de aprendientes, personal escolar y directivo), coincidieron en muchos de los puntos de análisis. Fue de todos conocida la realidad que se vive cotidianamente en este contexto específico de estudio, sin olvidar que la crítica y la reflexión sobre las propias condiciones educativas fueron el común denominador en los cuestionamientos generados por los participantes. El clima escolar es excepcional en este sentido porque nos muestra un reflejo de las condiciones que ocurren al interior del plantel. Da cuenta de la personalidad y las conductas de los actores educativos, nos marca el rumbo de los cambios necesarios y también indica las necesidades más urgentes que se deben atender desde el ámbito educativo.

La explicación del porqué los docentes respondieron de la manera en que lo hicieron es que no existe, actualmente, bajo ese contexto, una línea que conduzca los discursos y la planeación de las acciones. Por parte del personal escolar no hay una planeación del clima escolar y del aprendizaje, y eso se demuestra en la organización de los mensajes y los procedimientos.

Para que exista un clima escolar adecuado para la convivencia y el aprendizaje, debe existir un control de los mensajes y de las intenciones. El clima escolar no se debe dejar al azar, ni el personal escolar se debe desempeñar como un simple espectador ante su desarrollo. Al contrario, se debe procurar fomentar la construcción de una perspectiva positiva sobre la institución. No se trata de que cada uno piense lo que quiera de la institución mientras su funcionamiento cotidiano no se vea interrumpido. Además, el directivo es quien debe, en mayor medida, procurar mejorar esas perspectivas y estar atento a ellas para poder darles la atención que merecen. Para ello, el primer paso es justamente lo que ha propuesto esta investigación: conocer la clasificación actual del clima institucional escolar, ya que es importante lo que docentes, padres y alumnos piensan sobre la escuela, sobre sus roles, los procedimientos, la permisividad, los límites y las funciones, así como la manera de cumplir con todo esto y con el nivel de calidad que se espera. A manera de cierre, en este punto se rescatan las siguientes características sobre el término 'clima institucional escolar', a saber:

- 1) Es institucional en el sentido de ser único e irrepetible para cada plantel.
- 2) Es una adaptación al ámbito educativo, de lo que históricamente es el clima organizacional para el ámbito organizacional.
- 3) Es una representación social, colectiva y dinámica, pero a la vez con cierta estabilidad en el tiempo.
- 4) Está sujeto a modificarse a través de una serie de variables educacionales.
- 5) Su principal fuente de sustento es la perspectiva que han formado los integrantes de la comunidad educativa, y,
- 6) Es fruto del estilo con el que el personal educativo plantea la enseñanza y la convivencia en el contexto escolar.

Finalmente, y como cierre a este trabajo de investigación, se incluyeron ciertas recomendaciones de cara al retorno de los resultados al contexto de exploración. De acuerdo con Bohórquez y Andrade (2021), de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales con sede en México, a pesar de que el directivo de la escuela es quien debe propender un clima organizacional positivo, esto no exime a los demás integrantes de la comunidad escolar de esa responsabilidad compartida, pues el docente debe ser el primer corresponsable de estas acciones. En otras palabras, el directivo tiene la última palabra en la toma de decisiones escolares, pero no es el único que debe sentir motivación por mejorar la asertividad de su desempeño y ser mejor cada día.

Dicho apoyo para los directivos gira en torno a siete acciones básicas que todo administrador escolar debería tomar en cuenta al desempeñar sus funciones y al controlar las perspectivas de la comunidad escolar en torno a su quehacer educativo.

1. **ATENDER LAS NECESIDADES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN PERMANENTE.** Un directivo preocupado por el clima institucional escolar debe realizar encuestas y entrevistas con estudiantes, padres, docentes y personal administrativo para identificar necesidades específicas. Además de analizar datos sobre rendimiento académico, asistencia y comportamiento para detectar áreas que requieran atención.

2. **MEJORAR EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN INTERNA.** La comunicación efectiva, pertinente y asertiva es fundamental para el buen funcionamiento de cualquier organización. Con ayuda de mensajes que comuniquen certidumbre y confianza a los sujetos, se conformarán poco a poco canales de comunicación claros y accesibles que harán que todos los miembros de la comunidad escolar puedan expresar sus preocupaciones, opiniones y sugerencias, así como entender mejor los discursos del directivo.

3. **PROMOVER UN SISTEMA DE INCENTIVOS NO ECONÓMICOS.** El reconocimiento al desempeño personal en las actividades escolares es sin duda una poderosa herramienta de motivación. Ofrecer oportunidades de desarrollo y recursos que faciliten la vida de las personas hará que la comunidad escolar se sienta libre de enfocarse en otras tareas igual de importantes que contribuirán a la mejora del ambiente de convivencia y aprendizaje.

4. **FORTALECER LAS RELACIONES HUMANAS DEL EQUIPO.** Los grupos humanos tienden a apoyarse entre sí cuando se ha logrado desarrollar un ambiente de confianza y seguridad. Individuos motivados por las acciones directivas se sentirán más cómodos trabajando en un equipo que exige esfuerzos y les pide resultados.

5. **PROCURAR UN LIDERAZGO ASERTIVO.** Los directivos deben buscar predicar con empatía, justicia y apoyo, estableciendo expectativas claras y coherentes sobre los desafíos que enfrentan todos como institución. Implementar un liderazgo distribuido donde los docentes también participen en la toma de decisiones contribuirá enormemente al reconocimiento de las capacidades y a la delegación de las tareas y responsabilidades.

6. **PROMOVER LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR.** Ofrecer oportunidades para que cada integrante de la comunidad escolar exprese sus inquietudes y sea parte de las soluciones. Para ello, siempre se deberá contar con un ambiente de respeto e inclusión que permita reflexionar sobre las propuestas de líneas de acción que deberán todos seguir.

7. **CONTAR CON NORMAS Y REGLAS CLARAS.** Garantizar que las reglas sean comprensibles, relevantes y justas reclama un apego estricto al cumplimiento de estas. No es posible que existan contradicciones al aplicar la normatividad ante determinados comportamientos o acciones. La confianza y el respeto a la autoridad depende en gran medida de una difusión adecuada, de la imparcialidad, de la adaptabilidad y de la enseñanza integral basada en los valores.

De ahí que se afirme que es vital para todo centro educativo participar y conocer las condiciones de su clima escolar actual, para poder actuar en consecuencia, contribuyendo con la implementación institucional de un plan de gestión de la imagen escolar, siempre en búsqueda de la mejora del ambiente de convivencia y aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Abramowski, A. y Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Ediciones UNGS.
- Aguirre, G. (2020, octubre). *Paradigma Socio crítico*. [Archivo de video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=J-swZaKN2lc>
- Apple, M. y Beane, J. A. (1995). *Democratic Schools*. Assn for Supervision & Curriculum.
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo*. Trad. Rafael Lassaletta. Akal
- Apple, M. W. (2011, octubre). *Entrevista a Michael Apple sobre educación democrática* [Archivo de video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=aBk3_rxM1jo
- Apple, M. W. (2013). *Knowledge, Power, and Education: The Selected Works of Michael W. Apple*. Routledge Editors.
- Arfuch, L. (2016). El "giro afectivo". Emociones, subjetividad y política. *DeSignis*, 24(1), 245-254.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Labor.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2022). *Habilidades directivas para la colaboración y la vinculación con la comunidad escolar*. Intervención formativa.
- Biesta, G. (2016). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers.
- Bohorquez, J. y Andrade, M. (2021). Gestión directiva y Clima organizacional: Herramientas motivacionales en la praxis docente. *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 85-95.
- Bris, M. M., Tamayo, A. y Saldaña, D. (2021). Reflexiones respecto al diálogo como método para el desarrollo de estrategias que movilicen habilidades de pensamiento complejo en programas de educación superior. *Estrategias para desarrollar habilidades del pensamiento en la Educación Superior*, 48-60.
- Celis, M. (2011). *Gestión de Recursos Humanos en la Escuela: un desafío permanente*. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.

- De la Cruz, E. E. y Salazar, T. D. R. (2020). Relación entre clima institucional y desempeño docente en las Instituciones Educativas de la UGEL N 03–Trujillo–2017. *Perfiles de las Ciencias Sociales*, 8(15), 180-207.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Gaeta, M. L., Martínez-Otero, V., Vega, M. R., y Gómez, M. R. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 341-357.
- González, Y. y Triana, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200.
- Halpin, A. W. y Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Midwest Administration Center University of Chicago
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). *Panorama sociodemográfico de Puebla. Censo de Población y Vivienda 2020*. Gobierno de la República.
- López, A. (2021). *Motivación escolar y autoconcepto en estudiantes del Nivel Medio Superior*. [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México].
- López, F., García, I., y Expósito, E. (2019). *Liderazgo de la dirección y feedback formativo. Dos Pilares básicos de la gobernanza escolar*. Universidad Camilo José Cela.
- Meléndez, Y. N. y Salazar, T. D. R. (2020). Liderazgo pedagógico del director y clima institucional en las Instituciones Educativas de la UGEL N 03–Trujillo–2017. *Perfiles de las Ciencias Sociales*, 8(15), 292-318.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Proyecto Juventudes*, 41(1), 153-178.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. Editorial SEP.

Sevillano, M.L. y Medina, A.M. (2007). *El clima social del centro educativo*. Editorial UNED.

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2018). *Guía para el mejoramiento del clima escolar*. Ministerio español de asuntos exteriores y cooperación.