

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR EL CLIMA
ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Yurani Canchón Leiva
Gildardo Plaza Serrato
Gustavo Zapata Sánchez

Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Educación

Bogotá, D.C. 2013

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA MEDIR EL CLIMA
ESCOLAR EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

José Javier Bermúdez (Mg.), Director del Proyecto
Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
Universidad de La Sabana

Yurani Canchón, Participante
Licenciada en Psicología y Pedagogía
Universidad Pedagógica Nacional

Gildardo Plaza, Participante
Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana
Universidad Surcolombiana

Gustavo Zapata, Participante
Administrador de Empresas
Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil Ecuador

Universidad de La Sabana
Facultad de Educación, Maestría en Educación
Bogotá, D.C., 2013

Contenido

Lista de tablas.....	7
Lista de figuras.....	8
LISTA DE CUADROS.....	8
RESUMEN.....	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.1 Justificación.....	16
1.2 Pregunta de investigación.....	20
1.3 Objetivos.....	20
2 MARCO TEÓRICO.....	21
2.1 Hacia una conceptualización del clima escolar.....	21
2.1.1 Perspectivas de clima escolar.....	33
2.1.2 Definiciones que resaltan lo estructural.....	35
2.1.3 Definiciones centradas en la percepción.....	37
2.1.4 Definiciones que resaltan la interacción.....	40
2.2 Investigaciones relacionadas.....	41
2.2.1 Clima escolar: la perspectiva de los docentes.....	46
2.2.2 Clima en Universidades.....	51
2.2.3 Instrumentos de evaluación.....	55
2.2.4 Instituciones que se dedican a estudiar el clima.....	67
2.3 Dimensiones para la medición de clima escolar.....	70
2.3.1 Análisis comparativo entre diferentes propuestas para medir el clima.....	73
2.3.2 Propuesta de dimensiones que componen el clima escolar.....	82
3 METODOLOGÍA.....	99
3.1 Diseño.....	99
3.2 Análisis de datos.....	99

3.3	Población y muestra	102
3.4	Instrumento.....	105
3.4.1	Dimensiones.....	107
3.5	Procedimiento.....	112
4	RESULTADOS	116
4.1	Análisis descriptivo	116
4.2	Consistencia interna del instrumento	123
4.3	Validez del instrumento.....	125
4.3.1	Factores de origen	126
4.3.2	Factores ajustados	128
4.3.3	Estructura de siete factores.....	129
4.3.4	Estructura de seis factores.....	131
4.3.5	Estructuras de cinco y cuatro factores.....	134
5	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	1397
5.1	Recomendaciones.....	146
6	REFERENCIAS.....	148
7	ANEXOS	

Anexo 1 Carta solicitud de participación en proceso de investigación.

Anexo 2 Versión Inicial. Instrumento de medición de clima organizacional en docentes de Instituciones Educativas en Bogotá.

Anexo 3 Versión final. Instrumento de medición de clima escolar en docentes de Instituciones Educativas en Bogotá.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Fiabilidad de escalas	52
Tabla 2: Comparación de las dimensiones de clima escolar utilizadas por diferentes autores	82
Tabla 3: Dimensiones planteadas para medir clima escolar con docente en instituciones educativas de educación básica y media.....	83
Tabla 4. Colegios encuestados	103
Tabla 5. Colegios clasificados por estrato.....	104
Tabla 6: Colegios clasificados por carácter	104
Tabla 7: Escala tipo Likert	106
Tabla 8: Distribución por género de los docentes encuestados.....	117
Tabla 9: Distribución por rangos de edad de los docentes encuestados	118
Tabla 10: Nivel escolar orientado por los docentes encuestados	120
Tabla 11: Alfa de Cronbach total y por dimensión	123
Tabla 12: Compendio de valores del coeficiente Alfa de Cronbach.....	124
Tabla 13: Relación de la medida de adecuación muestral para cada ítem	125
Tabla 14: Identificación de la conformación factorial, solución inicial.....	127
Tabla 15: Identificación de la conformación factorial con siete factores adoptados	129
Tabla 16: Identificación de la conformación factorial con seis factores adoptados .	132
Tabla 17: Identificación de la conformación factorial con cinco factores adoptados	134
Tabla 18: Identificación de la conformación factorial con cuatro factores adoptados	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribución porcentual por estado civil de docentes encuestados.....	118
Figura 2: Distribución porcentual por nivel de estudios alcanzado por los docentes encuestados	119
Figura 3: Distribución porcentual por tiempo de antigüedad en el cargo	121
Figura 4: Distribución porcentual por estrato socioeconómico de la institución educativa participante.....	122
Figura 5: Distribución de los factores según el principio de adherencia de los enunciados asumiendo siete factores	131
Figura 6: Distribución de los factores según el principio de adherencia de los enunciado asumiendo seis factores	134

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1	106
Cuadro 2	107
Cuadro 3	107
Cuadro 4	109
Cuadro 5	110
Cuadro 6	110
Cuadro 7	111

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo el diseño y validación de un instrumento para medir el clima escolar en instituciones de educación básica y media de la ciudad de Bogotá. La exploración que dio paso al cumplimiento de dicho propósito se centró en las percepciones expresadas por sus propios docentes. La metodología utilizada fue cuantitativa con característica psicométrica, en la que se aplicaron medidas estandarizadas y de análisis de datos estadísticos, obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario diseñado con 50 ítems, a una muestra no probabilística intencional de 432 docentes de instituciones de educación básica y media de la ciudad de Bogotá. El desarrollo de este estudio condujo a proponer seis dimensiones que componen el clima escolar y en las que se estructura el instrumento: estructura y procesos, infraestructura, toma de decisiones, relaciones interpersonales, compensación y sentido de pertenencia. Los resultados mostraron alta confiabilidad de acuerdo con el índice Alpha de Cronbach (0,94) y una validez de constructo que explica el 48 % de la varianza para siete factores que se corresponden con las seis dimensiones antes señaladas. Se concluye que el instrumento diseñado cuenta con propiedades psicométricas adecuadas, pertinente para la realidad educativa de las instituciones de educación y aporta significativamente al diagnóstico efectivo del clima escolar desde la percepción docente.

Palabras Clave: profesores de básica y media, instituciones educativas, condiciones de trabajo del docente y clima escolar.

ABSTRACT

The aim of this study was to design and validate an instrument for measuring the school environment in basic and middle-school education establishments in the city of Bogotá. The exploration that resulted in this goal being achieved concentrated on the perceptions expressed by the teachers themselves. The methodology used was quantitative, with a psychometric characteristic, whereby standardized and statistical data analysis measurements were made of answers to a questionnaire, consisting of 50 items that an intentional non-probabilistic sample of 432 teachers at basic and middle-school education establishments in the city of Bogotá were asked to complete. As a result of this study, six dimensions of the school environment were proposed, and the instrument is accordingly structured around them: structure and processes, infrastructure, decision-making, interpersonal relationships, compensation, and sense of belonging. The results were highly reliable according to Cronbach's alpha index (0,94), with a validity of construct which explains 48 % of the variance for seven factors which correspond to the aforementioned six dimensions. The conclusion reached is that the instrument possesses adequate psychometric properties, is relevant to the real education situation in the education establishments, and makes a significant contribution to an effective diagnosis of the school environment from the teachers' point of view.

Key words: basic and middle-school teachers, educational institutions, teacher conditions of employment, school climate.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a lo largo de este documento hace parte de una investigación académica, desarrollada por tres alumnos de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana y liderada por un docente de la Facultad de Educación.

El proyecto desde su inicio planteó el interés de investigar el clima escolar desde la percepción de los docentes de las instituciones de educación básica y media. Se documentaron las diferentes concepciones y formas de evaluar el clima, para llegar a una definición propia, a partir de la cual se realizó un análisis desde seis dimensiones. Para su estudio se diseñó y valida un instrumento para evaluar el clima escolar en las instituciones educativas de básica y media de la ciudad de Bogotá, dada la importancia del clima escolar como objeto de estudio para explicar la dinámica de las instituciones desde lo que ellas son en términos de objetivos, fines, signos, símbolos, experiencias y variedad de dinámicas que caracterizan un entorno.

Se considera que esta investigación aporta al conocimiento de las instituciones educativas, en torno a sus dinámicas escolares, en vías a mejorar la calidad educativa, al tener presente la incidencia de este concepto en los resultados educativos. De esta manera, los resultados de esta investigación pueden ser útiles para el crecimiento y competitividad de los establecimientos educativos con una mirada más clara y precisa para mejorar su quehacer educativo, partiendo de las percepciones de los docentes, las cuales inciden en los procesos de enseñanza, procesos de aprendizaje de los estudiantes e imagen que la institución proyecta al exterior.

El diseño de un instrumento cuantitativo, adaptado a las condiciones propias de las instituciones educativas de básica y media, requiere analizar la confiabilidad y validez de este, teniendo en cuenta las dimensiones y cada uno de los ítems que lo componen.

Los insumos y resultados que aporta esta investigación son de gran utilidad para todas las instituciones de educación básica y media; ya que se convierte en un

referente de análisis a la hora de determinar el clima en el contexto escolar desde la mirada o percepción de los docentes, la cual puede ser vista desde: la estructura y procesos, infraestructura, participación en la toma de decisiones, relaciones interpersonales, compensación y sentido de pertenencia.

La sustentación de la pregunta de investigación y su desarrollo se exponen a lo largo de los seis capítulos que componen este documento, así el primer capítulo titulado *Planteamiento del problema* presenta la justificación del estudio del clima escolar en términos de sus ambientes y realidades, puesto que para las instituciones educativas en general y para el caso del presente estudio, resulta significativo conocer y evaluar su clima, ya que este factor incide significativamente en el proceso educativo y en la gestión desarrollada por sus directivas. De esta manera, los docentes se encuentran inmersos en un mundo cargado de símbolos y signos que se procesan de manera particular teniendo en cuenta las diferentes experiencias de vida, el nivel académico y las características sociodemográficas. Es así que el clima se manifiesta a través de la percepción que tienen los profesores frente a la institución educativa, reflejada en aspectos académicos, administrativos, sociales, culturales y éticos.

El segundo capítulo, *Marco teórico*, incluye tres apartados que desarrollan los aspectos conceptuales de la investigación: Conceptualización del clima escolar, Investigaciones relacionadas y Dimensiones para la medición de clima escolar.

La conceptualización del clima escolar aborda la evolución histórica del concepto desde autores como Cornejo & Redondo (2001); Sabucedo (2004); Hernández & Sancho (2004); Molina, Montejo & Ferro (2004); Tableman (2004); Sánchez, Rivas & Trianes (2006); Blaya, Debarbieux, Alamillo & Ortega (2006); Mikulic & Cassullo (2004); Vega, Arévalo, Sandoval, Aguilar & Giraldo (2006); Zepeda (2007); Martín (2007); Díaz & Ibarra (2009); Murillo & Becerra (2009); Brito & Jiménez (2009); Ucrós & Blanco (2010); Prado, Ramírez & Ortiz (2010); Flores & Retamal (2011); Soares, Almeida & Guisande (2011); Gázquez, Pérez & Carrión (2011); López & Ilisástigui (2012). En esta conceptualización se evidencia que el clima escolar tiene relación con las características psicosociales que tienen

las personas en su espacio laboral. Es decir, las percepciones que los individuos tienen del contexto dan a conocer cómo se sienten, cómo configuran las relaciones (entre pares y con jefes) y la incidencia que esto puede tener en el desempeño de su trabajo diario. Así mismo, se analizan las perspectivas del clima escolar, donde se reconoce que los diferentes aportes realizados hasta el momento son asumidos desde tres perspectivas: las que se centran en el aspecto estructural como variable explicativa, las que resaltan lo perceptual en el individuo y las que hacen énfasis en la interacción de las personas al interior de las instituciones.

En las Investigaciones relacionadas se presenta un rastreo de estudios nacionales e internacionales, se describen las investigaciones que buscan relaciones entre el clima y otras variables propias de las instituciones educativas como la confianza, implicación con el trabajo, adaptación de estudiantes, atmósfera positiva o negativa, comunicación, motivación, participación, entre otras; luego se abordan estudios que se enfocan en la percepción del clima desde la perspectiva de los docentes, posteriormente se incluyen algunas investigaciones realizadas en universidades de diferentes países y que aportan a esta investigación; adicionalmente se muestran diferentes estudios que diseñan y validan instrumentos para instituciones educativas; se finaliza con una mención a instituciones norteamericanas dedicadas al estudio del clima escolar.

El apartado final del *Marco teórico*, Dimensiones para la medición de clima escolar, presenta la caracterización de las variables más recurrentes, basadas en el rastreo y hallazgo de diversos estudios sobre clima escolar, priorizando en las aproximaciones conceptuales y metodológicas para su medición, dejando manifiesta la necesidad de seguir adelantando estudios del clima, orientados a las instituciones educativas, ya que a pesar de haberse iniciado su estudio, la producción académica al respecto sigue siendo limitada. Se requiere entonces para la medición del clima escolar un acercamiento a todos aquellos factores o a los más significativos que afectan y estimulan el clima en una institución, a partir de las siguientes dimensiones: estructura y procesos, infraestructura, toma de decisiones,

relaciones interpersonales, compensación, identidad personal y profesional/sentido de pertenencia.

El tercer capítulo hace referencia a la metodología empleada, se expone el enfoque y tipo de investigación que orientó el abordaje de la investigación cuantitativa con característica tecnológica psicométrica, donde se realizaron tres tipos de análisis (análisis descriptivo, análisis de confiabilidad y análisis de validez), se presenta la población y muestra conformada por docentes de colegios de Bogotá, se describe la elaboración del instrumento para la medición de clima escolar en instituciones de educación básica y media y se detalla el procedimiento (Revisión documental y la construcción de referentes teóricos, diseño y aplicación del instrumento, sistematización, categorización y análisis de la información recolectada).

Los resultados de la investigación se exponen en el capítulo cuarto, se examina y expone a la luz de las respuestas obtenidas de los docentes participantes un análisis sociodemográfico, buscando caracterizar la población objeto del presente estudio, posteriormente, por medio del Alfa de Cronbach, se revisa la confiabilidad y, finalmente, mediante el análisis factorial por rotación Varimax se revisa la validez de constructo.

El quinto y último capítulo, *Conclusiones*, describe los aportes del estudio para el campo educativo, a través de un instrumento confiable y válido para medir el clima escolar en instituciones educativas de básica y media. Se sugieren algunas recomendaciones que se deben tener en cuenta para próximos estudios, teniendo en cuenta que la presente investigación es un primer paso en la construcción de instrumentos que midan el clima escolar.

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hoy, más que nunca, se reconoce la importancia del clima escolar como objeto de estudio para explicar la dinámica de las instituciones. En consecuencia, se habla del clima escolar como aquello que requiere conocerse para entender las dinámicas sociales, traducidas en tradiciones, rutinas, costumbres y, en general, formas de concebir, ser y hacer que dan sentido al hecho educativo y orientan las acciones que contribuyen a generarlo.

El clima se ha venido abordando principalmente desde perspectivas administrativas o de gestión y su conocimiento se ha ido ampliando en los últimos años, hacia el campo educativo. No obstante Sabucedo (2004) afirma que debido a la imprecisión conceptual de lo que es clima, viene a complicarse desde una doble perspectiva. La primera se refiere a la redundancia con otros constructos como atmósfera, ecología, *ethos*, ambiente, cultura, medio, marco y contexto; y la segunda, se refiere a la indefinición terminológica entre clima psicológico, clima organizativo, y clima social.

En la actualidad este concepto despierta el interés de múltiples disciplinas, y se han generado un número significativo de estudios e investigaciones. En el caso colombiano sobresalen las investigaciones desarrolladas por Vega, Arevalo, Sandoval, Aguilar & Giraldo (2006), quienes realizaron un estudio bibliométrico de las investigaciones realizadas en Bogotá durante los años 1994 y 2005, encontrando una tendencia en los estudios de clima hacia las características del medio ambiente laboral, desconociendo o dejando en un segundo lugar las relaciones entre las personas de la organización.

Una de las tendencias más desarrolladas en Colombia es la propuesta de Toro (2001, 2008, 2011), según la cual el clima es la apreciación o percepción que las personas desarrollan de sus realidades en su lugar de trabajo. Esta percepción se configura en un proceso de formación de conceptos que se originan en la interrelación de eventos y cualidades de la organización. Este tipo de perspectivas son cuestionadas por autores que consideran que a este concepto se le da un

carácter instrumental. García (2006) señala que el concepto de clima y cultura en las organizaciones se enmarca en lo que las ciencias sociales se ha conocido como paradigmas emergentes, en los cuales a su vez confluyen diferentes perspectivas, tales como el socio constructivismo, el socio construccionismo y las perspectivas críticas. Esta conceptualización agrupa, según Sabucedo (2004), las cualidades estables del ambiente escolar, la incidencia de elementos de la estructura y funcionamiento de la institución, las percepciones colectivas y las conductas de los integrantes del establecimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera que el estudio de esta temática permitirá articular los conocimientos que se construyen desde dos disciplinas: la psicología y la educación, frente a los conceptos de clima en educación básica y media, para producir conocimiento nuevo desde sus saberes.

Para las instituciones educativas en general, y para el caso del presente estudio resulta significativo conocer y evaluar el clima escolar, ya que este factor incide significativamente en el proceso educativo y en la gestión desarrollada por sus directivas.

1.1 Justificación

El clima escolar es uno de los aspectos que incide en la calidad educativa, su función determina las relaciones que se dan al interior de las instituciones, en tanto ambientes complejos y dinámicos en los que se sitúa el docente como uno de los actores que es influenciado y que influencia el clima escolar presente en su institución.

Las instituciones educativas afrontan retos que llevan hoy en día a la necesidad de estar en mejoramiento continuo y descubrir las fortalezas y oportunidades de acuerdo a los fines y metas que la institución tiene. Son diversos los factores que intervienen para que una institución educativa sea competitiva; uno de ellos es el clima escolar, que impacta en el ambiente de trabajo, lo que se refleja

en calidad, productividad y, por ende, en el éxito de la institución de la cual se hace parte (Rodríguez, 2004; Vergara, 2005; Murillo & Becerra, 2009).

En las últimas décadas, la preocupación por el ambiente al interior de las instituciones educativas ha ido tomando fuerza, esto se ve reflejado en el significativo número de investigaciones que abordan la medición del clima escolar. Muchos de los problemas educativos que actualmente existen no se refieren a cuestiones estrictamente relacionadas con la enseñanza sino a aspectos y factores contextuales y organizativos, que inciden indirectamente en las personas que trabajan en las instituciones, quienes son los protagonistas del proceso educativo y formativo.

En la actualidad, el análisis de lo educativo se realiza desde diferentes miradas y dimensiones, que van desde lo social, ambiental, interpersonal, estructural, entre otros, que intervienen en el proceso educativo en términos de mejora, satisfacción, motivación y confianza de los miembros de la comunidad educativa.

Es así que se hace necesario diseñar una prueba estadísticamente confiable y válida para la evaluación del clima escolar en instituciones de educación básica y media, ya que a partir del rastreo bibliográfico realizado no se encontraron instrumentos estandarizados para población colombiana que midan el clima escolar en instituciones de educación básica y media, de allí el interés por consolidar uno con adecuadas propiedades psicométricas (confiabilidad, validez de contenido y de constructo).

A nivel internacional se han diseñado instrumentos para evaluar el clima escolar, que incluye a padres de familia, estudiantes, docentes y personal administrativo. Es el caso del *Department of Education* (DOE) que, en alianza con escuelas de New York, realizó un estudio relacionado con la medición del clima (esta prueba es la más grande en su tipo en los Estados Unidos), su evaluación y la identificación de fortalezas de las instituciones educativas y las áreas objetivo sujetas de mejora. De esta manera, el clima escolar es un indicador no académico,

utilizado en los informes anuales del DOE para las instituciones educativas al evaluar su calidad..

Otro instrumento validado en este mismo país fue el adelantado por Trianes, Blanca, De la Morena, Infante & Raya (2006), quienes diseñaron un cuestionario para evaluar el clima social en instituciones educativas denominado *School Social Climate* (CECSCE,), aplicado en el estado de California. Posteriormente Guerra, Castro, & Vargas (2011) adaptaron el cuestionario CECSCE, analizando sus propiedades psicométricas con población chilena. Los resultados indicaron que el instrumento presenta una estructura bifactorial, adecuados índices de fiabilidad y de homogeneidad, de esta manera se concluyó su validez y fiabilidad para el uso en Chile.

Arastimalari (2011) desarrolló un inventario de clima escolar para escuelas de secundaria en Turquía, partió de la idea de que este afecta sustancialmente la adaptación de los estudiantes, relacionándolo con la atmósfera. El clima se relaciona con factores tales como, condición física de una escuela, comportamiento de los profesores, enfoques administrativos, horarios de clase, relaciones entre pares y reglas de la institución educativa.

La tendencia investigativa en clima en la última década, de acuerdo con Zepeda (2007), es hacia el estudio de factores emocionales con las percepciones de los sujetos en su lugar de trabajo, las cuales están focalizadas hacia la posibilidad de mejorar eficientemente el ambiente emocional en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos factores emocionales se han ido caracterizando a través de investigaciones y perspectivas teóricas, y se han vinculado a los conceptos de clima escolar, clima social, clima de aula, ambiente escolar, clima escolar de aula.

Por otro lado, se puede justificar que en lo teórico estos factores vienen relevados ya desde hace un par de décadas, y tienen sustento en la matriz interaccionista de la psicología social. Esta matriz o modelo, de acuerdo con Zepeda (2007), se puede describir teniendo en cuenta a la conducta, como función de un proceso continuo de interacción; al individuo, siendo agente activo e

intencional en este proceso; a los factores cognitivos y motivacionales, que son determinantes esenciales de la conducta; y al significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del sujeto.

De esta manera, se evidencia que existen instrumentos que evalúan el clima escolar dado su importancia para los resultados educativos, por esta razón se subraya la necesidad de dar inicio a investigaciones que validen estadísticamente instrumentos que permitan conocer, medir y evaluar el clima escolar presente en instituciones de educación básica y media.

Todos estos acercamientos al clima escolar presentan diferentes características, de acuerdo con el concepto que manejan y con las dimensiones que lo componen, entre ellas, las más recurrentes son: motivación, conducta, satisfacción del trabajo realizado, estructura y procesos, infraestructura, toma de decisiones, relaciones interpersonales, compensación, identidad personal y profesional y sentido de pertenencia. Son estas las que van a determinar el ambiente del centro educativo, ya que, como afirma Rodríguez (2004), el concepto del clima escolar tiene un carácter multidimensional y globalizador.

En conclusión, la investigación aporta al conocimiento de las instituciones educativas de básica y media, desde su clima escolar, al analizar las percepciones que tienen los docentes respecto de su lugar de trabajo, teniendo en cuenta aspectos como: estructura y procesos, infraestructura, participación en toma de decisiones, relaciones interpersonales, compensación, reconocimiento, identidad personal y profesional, sentido de pertenencia; estos influyen no solo en la satisfacción personal sino también en un ambiente cálido y confortable que impacta los resultados de la institución. En definitiva, en el contexto escolar depende de factores que tienen que ver con el desarrollo social y emocional que hayan logrado los docentes de su nivel de desarrollo personal y de la percepción que todos ellos tengan, en la medida en que sus necesidades emocionales y de interacción social sean adecuadas en el ambiente escolar.

1.2 Pregunta de investigación

En la cultura de calidad en la cual se encuentran inmersas las instituciones educativas en la actualidad, el capital humano viene a ser el principal recurso para lograr sus metas y objetivos. En este sentido, es necesario conocer y fortalecer el clima escolar presente en las instituciones, para ello se requiere una evaluación objetiva de los factores que lo componen. La evaluación del clima escolar aplicada a las instituciones educativas ha sido objeto de numerosos estudios en diferentes países, pero no existe, en el caso colombiano, un instrumento adaptado y validado para instituciones de educación básica y media.

De acuerdo con lo anterior, se presenta la siguiente pregunta investigativa: ¿Cuáles son las características psicométricas de un instrumento que sea idóneo para evaluar el clima escolar presente en las instituciones educativas de básica y media en Bogotá?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

- Diseñar y validar un instrumento para evaluar el clima escolar en las instituciones educativas de básica y media.

1.3.2 Objetivos específicos

- Documentar las diferentes concepciones y formas de evaluación del clima escolar.
- Diseñar un instrumento cuantitativo de clima escolar adaptado a las condiciones propias de las instituciones educativas de básica y media.
- Comprobar la confiabilidad y validez del instrumento de clima escolar de las instituciones educativas de básica y media.

2 MARCO TEÓRICO

El presente capítulo se compone de tres apartados: hacia una conceptualización del clima escolar, investigaciones relacionadas y dimensiones para la medición del clima escolar. El primero se desarrolla de manera cronológica y según la visión de diferentes autores, con el fin de llegar a un concepto propio y unificado del clima escolar; el segundo recoge las investigaciones que se han llevado a cabo a nivel nacional e internacional, y se describen los estudios, enfoques, y diferentes instrumentos diseñados y validados en estas; por último, se habla de las dimensiones más recurrentes, basadas en el rastreo y hallazgo de diversos análisis que sobre clima escolar se han realizado.

2.1 Hacia una conceptualización del clima escolar

En este apartado se aborda el concepto de clima escolar, se revisan diferentes propuestas y se finaliza con las características para una definición integral del término. Las concepciones y aportes se presentan en orden cronológico, para evidenciar la evolución del concepto y los diferentes matices que presenta.

Como primera aproximación, se tiene a Cornejo & Redondo (2001), quienes definen el clima escolar como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo “determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos” (p.16).

El clima de una institución educativa, en este caso, se mide a través de la percepción que tienen los docentes y de las relaciones interpersonales que se determinan en el contexto escolar. El clima escolar o, como lo llama Cornejo & Redondo (2001), clima social escolar puede ser estudiado desde una mirada centrada en la institución escolar o en los procesos que ocurren en algún

microespacio al interior de la institución: aula de clase, sala de profesores u otros lugares.

Según Sabucedo (2004), el clima escolar hace referencia a las percepciones que los profesores tienen de su ambiente de trabajo, influenciado por las relaciones formales e informales, por la personalidad de los miembros de la escuela y por la dirección de esta. Por consiguiente, las acciones de los sujetos en el establecimiento educativo deben acoplarse a unas normas establecidas, provenientes de quien ejerce el poder o la autoridad al interior de la institución educativa.

En este mismo sentido, este autor hace hincapié en los siguientes componentes del clima escolar:

- “Una cualidad relativamente estable del ambiente escolar.
- Unos elementos diversos de la estructura y funcionamiento de la organización, como por ejemplo, el estilo de liderazgo que se ejerza en ella.
- Las percepciones colectivas las cuales pueden ser diferentes en la misma escuela.
- El surgimiento de las conductas que son consideradas importantes.
- La influencia en la conducta de los miembros de la organización”

(p.121).

Estos componentes recogen elementos importantes de: el ambiente, el contexto escolar, la estructura y funcionamiento de la institución, las percepciones de los integrantes, sus comportamientos y la influencia de las personas hacia los demás.

En este caso, son variados los estudios que se centran en las características de los centros educativos y su relación con los resultados en términos de logros de aprendizaje, bienestar personal entre sus miembros y eficacia en la gestión. De ahí que el estudio del clima se esté convirtiendo en un área de investigación relevante en el ámbito educativo, en torno a la satisfacción del docente y el impacto en las acciones escolares.

Otra manera de aproximarse al clima escolar es entenderlo como medio interno, es decir, depende de variables y factores internos del establecimiento y no de agentes del entorno en el que se encuentra ubicado. Hernández & Sancho (2004) afirman que el clima escolar se concibe de manera global, como un concepto que “se refiere a las condiciones organizativas y culturales de un centro” (p. 22). En este caso, se caracteriza el clima escolar como la manera en que la institución es vivida internamente por la comunidad educativa, definiéndose como la cualidad más duradera del contexto educativo, que afecta el carácter y las actitudes de las personas implicadas en el proceso escolar.

Los establecimientos educativos están destinados a formar a los estudiantes, por ello tanto educandos como docentes necesitan estar en un ambiente óptimo (sea formal o informal) para que el proceso educativo sea efectivo y pertinente. En este caso, para conocer el funcionamiento de una institución escolar, no solamente basta con disponer, según Sabucedo (2004), de información sobre cuál es su estructura formal o cómo define la legislación cada una de las funciones a desempeñar y las competencias que corresponden a cada una de las personas que forman parte de esta. Es necesario tener presente que siempre existirá una organización informal, esta surge de la interacción entre las personas que trabajan en la institución escolar, de sus necesidades psicológicas y sociales y del desarrollo de los grupos con sus propias relaciones y normas, independientemente de lo que defina la estructura formal.

Por esta razón, un clima favorable ayuda a fortalecer los lazos entre educadores y estudiantes y, de este modo, se impacta positivamente el desempeño personal y académico de los estudiantes. Molina, Montejo & Ferro (2004) afirman que el clima organizacional educativo se entiende como “la percepción del ambiente interno que tienen los miembros que conforman la comunidad educativa” (p. 6). En esta misma línea se encuentra Tableman (2004), quien señala que los aspectos físicos y psicológicos son susceptibles a cambiar y proveen las precondiciones necesarias para que la enseñanza y el aprendizaje ocurran. Esto permite llegar a la idea de que existe una evidente relación entre el contexto social

y el desarrollo de las emociones de las personas, pues la capacidad de conectarse con los propios estados de ánimo y con los estados de los demás están íntimamente relacionados con la capacidad del entorno de identificar y responder a las señales emocionales. El contexto social puede reaccionar en relación con las actitudes de los individuos y con las demandas de estos, influyendo notablemente en el proceso de enseñanza y en el desarrollo del aprendizaje.

Munduate (1997), citado por Vega, Arévalo, Sandoval, Aguilar & Giraldo (2006), considera que las organizaciones no se constituyen de manera natural, como sí sucede con la familia, sino que se componen de individuos o grupos en acoplamiento recíproco al proceso de adaptación en el que se ven inmersos, debido a la vinculación a los aspectos organizacionales objetivos, “generando así dinámicas de conflicto, negociación y movimientos dialécticos que se convierten en el foco de interés de esta disciplina” (p. 330).

En este caso, el clima escolar se define, según Sánchez, Rivas & Trianes (2006), como: “la calidad de las interacciones entre estudiantes-profesorado y entre estudiantes-estudiantes, o también como la percepción, por parte de sus integrantes, alumnos/as, de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria” (p. 366).

Esta definición, aunque no está centrada únicamente hacia docentes, es relevante para entender que la institución educativa es un complejo de situaciones, en el que propiamente los profesores están inmersos, y, en definitiva, son ellos los que se ven afectados y afectan a las demás personas que están a su alrededor, primordialmente los estudiantes.

Por esta razón, la evaluación del clima en una institución educativa requiere tener en cuenta las diferentes dimensiones y características que lo conforman, en este sentido Sleutel (2000) citado por Delgado, Bellón, Martínez, Luna, López & Lardelli (2006), plantea que el clima puede entenderse como “un conjunto de dimensiones con significado para los implicados, por ejemplo, recompensas, apoyo o conflicto, o puede definirse en términos de características organizacionales, tales como clima seguro o clima ético” (p. 490).

Por lo tanto, el clima escolar es el ambiente total de un centro educativo determinado por los factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, constituidos interactivamente en un proceso dinámico específico, reflejan un estilo de la institución. Así mismo, el clima es la calidad general del centro que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa. Tal como lo señalan Blaya, Debarbieux, Alamillo & Ortega (2006) “se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa” (p. 295).

Es así, que a nivel grupal las relaciones de las personas fluctúan de acuerdo a las interacciones que dentro del colectivo se den y a las percepciones de los individuos. Cada persona se vincula a un determinado grupo dentro del establecimiento educativo y busca crear un ambiente ameno para trabajar, con el cual se identifique. De ahí, que el clima, de acuerdo con Méndez (2006), “señala un grado alto de satisfacción de sus empleados con el trabajo que realizan, lo que explica el sentido de pertenencia y la identificación de estos con sus objetivos” (p. 21).

Al evaluar a los docentes en contextos específicos de la institución, se pueden identificar y caracterizar las relaciones interpersonales percibidas y valoradas por aquellos. Uno de los aspectos significativos al abordar el estudio del clima es la posibilidad de vincularlo a factores ambientales. En este sentido, Mikulic & Cassullo (2004) entiende el clima escolar como “la percepción de la característica del ambiente que emerge de un estado fluido de la compleja transacción de varios factores ambientales tales como variables físicas, materiales, organizacionales, operacionales y sociales” (p. 10).

El clima que se genera en el contexto escolar depende, entre otros factores, del desarrollo social y emocional que hayan logrado los docentes, y la percepción que todos ellos tengan de sus necesidades emocionales y de interacción social. En este caso, propender por un clima que favorezca el crecimiento personal y que

brinde una satisfacción en la tarea realizada genera un beneficio en la autoestima profesional y, por lo tanto, actúa como factor protector frente al desgaste profesional o a lo que se conoce como Síndrome Burnout. Por esta razón, es importante, como afirman Guerrero & Rubio (2005), aumentar la participación de los trabajadores en la toma de decisiones, formar sobre conocimientos y destrezas para el desempeño eficaz de tareas, “formarlos para la toma de decisiones, el trabajo en grupo y el desarrollo de habilidades interpersonales” (p. 31).

Resulta positivo, en este caso, que se den espacios de participación de las personas en el contexto escolar, un control sobre el trabajo realizado y una protección frente a los efectos del estrés. En este sentido, la aparición de conflictos en el ámbito laboral, según Guerrero & Rubio (2005), es algo habitual, lo que requiere de la elaboración de planes de acción que ayuden a reducir dicha aparición, y de la creación de procedimientos de arbitraje y de mediación de conflictos.

En este sentido, las relaciones de los individuos en cualquier institución han servido para analizar el ambiente donde se encuentran. La importancia del estudio del clima en diferentes campos y su relación con el bienestar es analizado por Vega, Arévalo, Sandoval, Aguilar & Giraldo (2006), quienes aclaran que:

...el interés por el estudio del clima ha crecido rápidamente durante los últimos años, ya que las organizaciones, a través de la implementación de sistemas gestión de calidad y la inclusión de dicho tema en los indicadores de gestión, la han asumido como uno de los elementos básicos para generar mejoramiento continuo. (p. 329).

En las ciencias sociales se ha estudiado la relación entre los diferentes actores que componen la institución educativa y con especial atención a la relación entre docentes y educandos. Del mismo modo, los enfoques teóricos y metodológicos que predominan en las ciencias sociales han sido de gran utilidad para identificar como lo afirman Sieglin & Ramos (2007):

factores relacionados con el entorno laboral de los maestros (el bajo nivel salarial; número de estudiantes por maestro; sobrecarga laboral; conflictos

de rol; grado de participación en la toma de decisiones; nivel de retroalimentación; de parte de colegas y superiores; estilos y competencia; administrativas de los directivos) y la relación entre estudiantes y maestros (problemas de conducta y disciplina estudiantil; motivación de los alumnos; ausentismo; niveles de rendimiento académico bajos). (p. 523).

Es así, que el clima escolar, según Zepeda (2007), es aquella percepción “que tienen los sujetos acerca de las relaciones que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (p. 3). Las instituciones educativas en este caso se soportan sobre lo que se llama clima escolar; el cual está influenciado por un conjunto de variables que afectan a los resultados sociales y afectivos y que, por lo tanto, permite mejorar las intervenciones que se realizan en el establecimiento. Las dimensiones del clima escolar se han relacionado con aspectos personales de los docentes (percepciones) y con variables organizativas de la unidad educativa.

El clima escolar, en palabras de Martín (2007), es “el reflejo en el día a día de las formas en que el alumnado y profesorado siente la educación, vinculándola a una perspectiva psicológica y emocional” (p. 393). En este sentido, el clima escolar puede variar, tal como lo afirma Loukas (2007); en algunos colegios se refleja una amistad y apoyo, en otros se siente la exclusión, poca bienvenida e incluso inseguridad. El clima escolar se refiere a los sentimientos y actitudes que existen en el contexto del colegio.

Aunque no hay acuerdo sobre una definición de clima escolar, muchos investigadores consideran que es un constructo multidimensional que incluye las dimensiones física, social y académica, donde todos los participantes de la comunidad educativa deben cumplir con ciertos requisitos y características que requiere la profesión para desenvolverse en el ámbito educativo.

De acuerdo con Rojas & Gaspar (2006), una persona en una institución educativa puede desenvolverse en tres ámbitos:

- Comunicación para la acción.

- Estados de ánimo del personal del centro, de los alumnos y la comunidad de padres, madres y demás adultos responsables.
- Diseño, organización y gestión de planes de diversa índole.

El clima escolar está directamente relacionado con el segundo ámbito, el estado de ánimo de la comunidad educativa, tal como lo manifiestan Díaz & Ibarra (2009), “la percepción que se tiene de las relaciones que construyen la red de relaciones en las cuales se ve inmerso el proceso educativo” (p. 32). De esta manera, se atiende, comprende y analiza el impacto de las relaciones entre las personas que conforman la escuela.

El trabajo en equipo y la coordinación de funciones y procesos se constituyen en elementos esenciales del desarrollo institucional, por lo que las características del clima del establecimiento van a influir de manera decisiva en la mejora de este. Al respecto, Murillo & Becerra (2009) definen el clima escolar como las percepciones que los sujetos tienen sobre el comportamiento del conjunto de los miembros de la organización. En este sentido, el ambiente generado en la institución tiene un rol importante, ya que influye en las percepciones y actitudes de los profesores; las cuales demuestran si el resultado final genera una mejora en la calidad de vida de los miembros dentro del centro educativo.

Las percepciones que las personas tienen de lo que sucede en su contexto laboral son resultado de sus quehaceres. Así lo afirman Brito & Jiménez (2009):

...los individuos que se encuentran satisfechos con las condiciones laborales que le rodean, pueden desempeñarse de manera más eficaz y productiva en su área de trabajo. Se han realizado importantes investigaciones para estudiar esas condiciones laborales, sabiendo que dependen principalmente de la manera como cada individuo las percibe. Estas condiciones están dadas por la relación e interacción entre los compañeros de trabajo, la comunicación con los jefes y directivos, así como los programas y aportes de la institución. (p. 74)

Cada uno de estos factores influye en el comportamiento y la motivación de las personas que hacen vida en la institución, y crean un determinado ambiente

laboral, que se denomina clima escolar. Así mismo, los factores psicológicos de los individuos influyen, de alguna manera, para determinar el buen ambiente en una institución educativa. Por tal razón Schneider (1968), citado por Ucrós & Blanco, (2010), afirma que el concepto de clima está determinado por los procesos psicológicos, que refieren a tres necesidades de las personas en la organización:

- La necesidad que aquél siente de establecer interacción social, para ello busca y selecciona a otros.
- Necesidad de establecer sentimientos de afinidad hacia la organización.
- Construcción de un sentimiento positivo o negativo al sentir pertenencia a la organización. (p. 5).

No obstante, todos los contextos laborales no tienen las mismas características que los empleados puedan esperar, pues las normas o reglas establecidas varían de acuerdo a la posición que ocupa cada persona en la institución y a las características propias del establecimiento. Estas son únicas y exclusivas, afectan el ambiente interno y repercuten en el comportamiento del docente, y, por tanto, en los resultados de la institución. Ucrós & Blanco (2010) afirman que entre estas se pueden encontrar: “comunicación y difusión de políticas, modelo de toma de decisiones, estructura organizacional, nivel jerárquico y su influencia en el cargo, riesgos laborales e institucionales, infraestructura física, equipamiento tecnológico y dotación de insumo docente” (p. 6).

En este sentido, estas dimensiones influyen en la construcción de un ambiente en la institución, generando una interacción permanente entre los docentes y, por ende, un clima apropiado para la labor escolar. Por esta razón, Prado, Ramírez & Ortiz (2010) definen el clima escolar como el ambiente social que se vive en un escenario educativo, cuya calidad depende de las características de las relaciones entre los agentes educativos, las formas específicas de organización de la institución, las escalas axiológicas que circulan en los agentes educativos y el contexto socioeconómico y político.

Dentro del contexto laboral se perciben diferentes acciones de las personas que están alrededor, y el comportamiento de estas varía de acuerdo a las interacciones que se dan. Este aspecto es resaltado por Toro (2003), citado por Ucrós & Blanco (2010), quien expone que el clima es:

...la percepción colectiva y compartida de las realidades internas del grupo docente, los aspectos sociales de la tarea se convierten en una fuente de satisfacciones permanentes, se genera crecimiento personal, se aprende a ser tolerante, a cooperar, a respetar las diferencias. Esto genera un clima de paz, que en consecuencia reduce la agresividad interpersonal, deriva aprendizaje de los conflictos cuando llegan a ocurrir, los cuales benefician a las organizaciones y a sus miembros para alcanzar mejores resultados para la sociedad. (p. 6).

El clima también puede entenderse como una acción colectiva que parte de cómo los individuos se comportan habitualmente en su espacio laboral, que incide en la motivación y satisfacción de los profesores. De esta forma, el individuo motivado efectúa su tarea, presenta resultados satisfactorios, desarrolla nuevas ideas y da solución creativa de problemas que se presentan en la institución al generar aprendizaje continuo. Interés, satisfacción y reto personal son el motor de las personas para promover la creatividad, sentido de pertenencia, empeño, dedicación y pasión en las labores.

En este caso, Flores & Retamal (2011) afirman que el clima escolar es importante no solo porque para una gestión del conocimiento escolar se necesiten salas y ambientes adecuados, sino que necesariamente se requiere de una participación activa de los actores del campo educativo. Tal cual se entiende, “se trata de un *ethos* en sí mismo significativo y significante, que funciona como articulador de una vida escolar con sentido educativo integral” (p. 334). Es así, que un clima escolar normal supone la falta, la digresión, incluso supone sanciones, pero que al ser gestionadas dentro de un *ethos* con sentido educativo integral y complejo, adquieren un significado más comprensivo que encierra un aprendizaje mayor” (p. 334).

Rudolph Moos (1987), citado por Soares, Almeida & Guisande (2011), presentó una conceptualización del clima psicosocial de los entornos educativos en la que hizo énfasis en dimensiones relacionales, funcionales y organizativas. Estas a partir de “los entornos educativos pueden operacionalizarse en la medida en que son percibidas y construidas por los sujetos” (p.101). En otras palabras, es más importante analizar cómo los docentes perciben los contextos, que disponer de medidas objetivas. Estas percepciones influyen en cómo los profesores se sienten y se comportan en los diferentes contextos, de acuerdo a los diferentes lugares de la institución.

Soares, Almeida & Guisande (2011) proponen que aunque las dimensiones relacionales del clima, que incluyen la participación, el apoyo y la amistad entre profesores y estudiantes, pueden no estar tan fuertemente asociadas al rendimiento, sí lo están a la satisfacción, al bienestar físico y psicológico; así como los niveles de desarrollo personal e interpersonal. Gázquez, Pérez, & Carrión, (2011) entienden que el clima escolar viene determinado por la relación existente entre los alumnos y los profesores en su quehacer diario, sin olvidar “la importancia que tiene la participación e implicación de los padres en la escuela, no solo para el propio desarrollo y desempeño académico del sujeto, sino también en la mejora del clima de convivencia dentro de la escuela”. (p. 39).

López & Ilisástigui (2012) entiende por clima “el conjunto de elementos que condicionan el buen funcionamiento de la docencia, poniendo especial atención en el proceso que acontece dentro del aula y en los cambios ocurridos en los estudiantes tanto en lo actitudinal como en lo cognitivo” (p. 2). Este concepto se enfoca en el clima docente, el cual se concreta en las actitudes positivas que establecen las relaciones interpersonales en clase y un adecuado ambiente de estudio dirigido a aprender. También se entiende como las relaciones y normas de conducta entre alumnos, entre ellos y el docente, y el sistema de actitudes y valores que conforman la cultura del aula, así como la disposición o la atmósfera creada en otros espacios, la forma en que el profesor interactúa con los alumnos y el ambiente en que se desarrolla. Además, se percibe como la actitud voluntaria de respetar las

normas de convivencia social luego de comprender el valor de la dignidad humana y de los deberes y derechos que compete a cada uno.

El concepto de clima escolar tiene un carácter multidimensional y globalizador; en él influyen numerosas variables como la estructura organizativa, infraestructura de la institución, formas de organización, estilo de liderazgo, características de sus miembros y la comunidad en la que está integrado el propio centro educativo. Adicionalmente, el clima escolar está definido en su totalidad, y haciendo énfasis a lo planteado por los diferentes autores, como las características psicosociales que tienen las personas en su espacio laboral. Las percepciones que los individuos tienen del contexto dan a conocer cómo se sienten compartiendo con otros un espacio en particular, y el desempeño que tienen en relación con su trabajo diario.

De todo lo visto de las definiciones de clima escolar, se concluye que una definición integral del término debe tener en cuenta:

- Las características determinadas por aquellos factores estructurales y funcionales de la institución.
- Las percepciones de los miembros de la institución educativa.
- Un conjunto de dimensiones con significado para los docentes.
- Los sentimientos y actitudes que existen en el contexto del colegio.
- Un ambiente social, el cual se vive en el escenario educativo.
- Las condiciones organizativas y culturales del centro educativo.
- Un conjunto de elementos que condicionan el buen funcionamiento de la docencia.

Estos aspectos componen las diferentes características del clima escolar, al tener, en lo estructural y funcional del centro educativo, las ideas materializadas según las percepciones de los integrantes de la institución, el ambiente social de la comunidad educativa, las condiciones organizativas y los elementos que hacen que el funcionamiento de un centro escolar esté en concordancia con la labor docente.

Con base en estas características, se ha desarrollado una concepción propia y definida, según el contexto de las instituciones educativas. Se proponen como

definición del clima escolar todas las percepciones compartidas de los miembros de la institución educativa y se tienen en cuenta dimensiones como: estructura y procesos, que se refieren a la *formalización* de los elementos constitutivos de la institución educativa; infraestructura, entendida como todos aquellos elementos que conforman el ambiente físico de trabajo; participación en la toma de decisiones, relacionada con la libertad de ejercer acciones tendientes al fortalecimiento de los procesos, así como el nivel de confianza y participación en las decisiones y acciones que ejercen los miembros de la organización educativa; relaciones interpersonales, que se enfocan en las relaciones entre los miembros de la institución, sean estas entre pares docentes o estructuras de jerarquía entre docentes y directivos docentes; compensación/reconocimiento, referida a la motivación como elemento que posibilita el compromiso con los principios, acciones y tareas que se enmarcan dentro del que hacer educativo propio del docente; e identidad personal y profesional/sentido de pertenencia, que es un factor motivacional clave en el desempeño de funciones relacionadas con el ejercicio de educar.

Estas dimensiones influyen en el comportamiento de los integrantes de la institución educativa y sustenta el clima como un concepto que hace referencia a las percepciones formales e informales, por la personalidad de los miembros de la escuela y por la dirección de esta. La vida en las instituciones, en palabras de Chiavenato (2009), depende de la manera en la que las personas perciben su entorno mediato e inmediato, toman decisiones y adoptan comportamientos. “La percepción es un proceso activo por medio del cual las personas organizan e interpretan sus impresiones sensoriales para dar un significado al entorno” (p. 214).

2.1.1 Perspectivas de clima escolar

Los diferentes aportes realizados hasta el momento sobre el clima escolar pueden considerarse desde tres perspectivas: las que se centran en el aspecto estructural como variable explicativa, las que resaltan lo perceptual en el individuo

y las que hacen énfasis en la interacción de las personas al interior de las instituciones. Una aproximación muy similar a este planteamiento es la propuesta de Weinert (1985) desde el enfoque organizacional-empresarial, quien propone tres enfoques para entender el clima: el primero desde una orientación realista u objetiva, donde el clima es un atributo de la organización, de carácter objetivo, independiente de las percepciones de las personas que la forman; el segundo, desde una orientación fenomenológica o subjetiva, siendo el clima un atributo de las personas de carácter subjetivo; y el tercero, de orientación interaccionista, por su parte, integra los dos enfoques anteriores al considerar al clima como la interacción entre las características objetivas de la organización y las subjetivas de percepción.

Para el análisis realizado en el presente escrito se seguirá la clasificación antes expuesta: perspectivas estructurales, perceptuales e interaccionistas. En el caso de las perspectivas estructurales, el clima escolar se concibe como una manifestación de la estructura formal e informal de la institución educativa, que es independiente de las percepciones individuales. En esta perspectiva se encuentran autores como Brunet (2009), que da relevancia a los atributos propios de la organización, bajo esta mirada el clima es definido en relación a lo que caracteriza a la organización; en este sentido, Castro & Lizarazo (2001) consideran al clima como una medida perceptiva de los atributos organizacionales, definida como una serie de características que “son percibidas a propósito de una organización y/o sus departamentos y que pueden ser deducidas según la forma en la que la organización y/o sus departamentos actúan con sus miembros o con la sociedad” (p. 8).

En la perspectiva perceptual, el clima escolar es un proceso psicológico por el cual las personas entienden y valoran la organización en la cual se encuentran, es una concepción de clima centrada en los individuos, entendida como las percepciones que comparten los miembros de una organización respecto del ambiente en que se desenvuelven, tal como es afirmado por Reinoso, Cea & Germán (2008), quienes describen el clima a partir de una serie de atributos “que son percibidos por sus integrantes, que no es medido directamente y que puede ser

gestionado por la organización y supone que los individuos al interior de la organización deben tener percepciones similares acerca de su clima” (p. 41).

La tercera perspectiva plantea que es la interacción de la comunidad educativa la respuesta dada a las situaciones que ocurren y que son compartidas en la institución, al ser dicha interacción la base para la formación del clima escolar. A este respecto se encuentran autores como Schneider & Hall (1972), quienes enfatizan en la interacción entre características personales y organizacionales. La importancia de este enfoque reside en el hecho de que el comportamiento de un trabajador no es una resultante de los factores organizacionales existentes sino que depende de las percepciones que tenga el trabajador de estos factores. Sin embargo, estas percepciones dependen de buena medida de las actividades, interacciones y otra serie de experiencias que cada miembro tenga con la empresa.

2.1.2 Definiciones que resaltan lo estructural

Bajo esta perspectiva se encuentran autores que conciben que las personas perciben su ambiente de manera diferenciada, dependiendo de sus condiciones de desarrollo, personalidad y conocimiento; a este respecto Lewin (1973) señala que el ambiente influye en la estabilidad de cada persona, de esta manera los factores ambientales (físicos y no físicos) y personales (necesidades, motivaciones) en interacción constituyen su espacio vital o espacio psicológico; se destaca la importancia de lo grupal por encima de lo individual, sin desconocerlo.

La complejidad del estudio del clima es un reflejo de la diversidad presente en las instituciones educativas y el análisis que del comportamiento del ser humano se genera en tales contextos. Dicha complejidad está asociada a las relaciones sociales que se integran con la definición de este concepto, las cuales han sufrido profundas modificaciones a lo largo de la historia.

En este sentido, Beltrán & Bueno (1995) destacan los aportes de la escuela de la Gestalt y en general el desarrollo de la teoría del campo de las Ciencias Sociales, en la que se afirma que el grupo es un todo, una totalidad dinámica en la

que existe dependencia recíproca o interdependencia entre sus miembros; es decir, “aquello que posee el grupo en conjunto es su carácter distintivo y no solo, es la suma de individualidades que lo forman” (p.38). De ahí, que las características individuales de cada persona y de los grupos, a través de su interacción, convocan escenarios en los que se encuentran y se genera un clima particular que define a cada institución.

Bajo la misma perspectiva Castro & Lizarazo (2001) describen que bajo la influencia de la escuela de la Gestalt, el clima es comprendido por los individuos basándose en criterios percibidos e inferidos, por lo que se comportan en función de la forma en que ven la organización, es así que la percepción del medio es lo que influye en el comportamiento de las personas.

Por su parte, Balduzzi (2010) señala que el clima escolar está relacionado con la calidad y el carácter de la vida escolar que refleja las normas, metas, valores, relaciones interpersonales, la enseñanza, el aprendizaje, las prácticas de liderazgo, y la estructura organizativa. Cuando un clima escolar es saludable, las personas se sienten seguras en aspectos sociales, emocionales y físicos, donde se observa que los estudiantes, las familias y los educadores trabajan juntos para desarrollar y contribuir a una visión compartida de la escuela y cultivan una actitud que hace hincapié en los beneficios y la satisfacción de aprender, todos contribuyen con las actividades de la escuela y el cuidado del medio ambiente físico.

En este mismo sentido se encuentra el concepto de clima planteado por Prado, Ramírez & Ortiz (2010), entendido como el ambiente social que se vive en un escenario educativo, cuya calidad depende de “las características de las relaciones entre los agentes educativos, las formas específicas de organización de la institución, las escalas axiológicas que circulan en los agentes educativos y el contexto socioeconómico y político en donde se inserta” (p. 2).

Rodríguez (2004) aborda el clima escolar con una mirada sociológica y lo define como un conjunto de características psicosociales de un centro educativo determinado por aquellos factores o elementos estructurales, personales y

funcionales de la institución, esta dinámica relacional asegura que el clima resulte específico para cada entidad.

Estas maneras de entender el clima escolar conllevan a investigaciones que se preguntan por las características del ambiente educativo que inciden en el clima escolar, tales como la realizada por Trianes, Blanca, De la Morena, Infante & Raya (2006), quienes evaluaron por medio del California School Climate and Safety Survey (CECSCE) el clima presente en centros escolares, tuvieron en cuenta variables relativas a la institución y al grupo de docentes. Otra investigación fue la realizada por Cabrera (2013), que presenta una perspectiva social del clima escolar, proponiendo su medición y descripción como criterio significativo al momento de valorar la gestión en aula y los procesos educativos, para ello realiza la adaptación del cuestionario de escala de clima social escolar de Moos & Trickett (1974), basándose en las percepciones de estudiantes y docentes de básica secundaria de dos centros educativos.

En la misma línea, y reconociendo que la investigación en clima escolar encontró sus inicios y mayor desarrollo en el contexto universitario, Castro, & Lizarazo (2001) plantearon en su investigación el diseño, construcción y validación de tres instrumentos para medir clima organizacional educativo en docentes, personal administrativo y estudiantes de instituciones de educación superior en Bogotá, teniendo como base para el desarrollo de dichos instrumentos de medición el cuestionario descriptivo de la percepción del ambiente educativo Cuestionario Descriptivo del Perfil del Clima Organizacional Educativo (CFK por sus siglas en inglés), considerando tres dimensiones: relaciones institucionales, proceso educativo y proceso organizacional.

2.1.3 Definiciones centradas en la percepción

Las definiciones agrupadas en esta perspectiva resaltan la percepción individual como la característica distintiva de la formación del clima escolar, en esta perspectiva se encuentra Gómez (2004), quien afirma que el clima “es una

función de los individuos que perciben, pero en relación con el contexto organizacional inmediato en el que se encuentran” (p. 99). Está conformado por once dimensiones: autonomía, conflicto y cooperación, relaciones sociales, estructura, remuneración, rendimiento, motivación, estatus, flexibilidad e innovación, centralización de la toma de decisiones y apoyo.

Por su parte Méndez (2006) afirma que el clima ocupa un lugar destacado en la gestión de las personas, pues en los últimos años se ha constituido en objeto de estudio en organizaciones de diferentes sectores y tamaños que hacen esfuerzos por identificarlo, “tomando como referencia para su medición las técnicas, el análisis y la interpretación de metodologías particulares que realizan consultores externos e internos del área de gestión humana” (p. 27).

Moos, Moos & Tricket (1987) presentaron una conceptualización del clima psicosocial de los entornos educativos, en la que hacen énfasis en sus dimensiones relacionales, funcionales y organizativas; estas dimensiones, a partir de los entornos educativos, se pueden operacionalizar en la medida en que son percibidas y construidas por los sujetos. En otras palabras, es más importante analizar cómo los estudiantes perciben los contextos que disponer de medidas *objetivas* de evaluación de estos. Estas percepciones influyen en cómo los estudiantes se sienten y se comportan en los diferentes contextos, de acuerdo a los espacios dados tanto en el aula de clase como en los lugares externos a esta.

En esta misma línea se encuentran Soares, Almeida & Guisande (2011), al afirmar que el clima social del aula “se asume, progresivamente, como una medida de la calidad del entorno educativo” (p.101). Para muchos estudiantes, el aula puede ser uno de los pocos lugares donde estudiantes y profesores se reúnen, donde el aprendizaje es experimentado y donde la integración académica y social puede ocurrir. De estas integraciones, salen a flote una serie de valores que afectan positivamente a un grupo en su totalidad, aunque estas no se encuentren del todo ligadas a lo académico en el sujeto.

Estos autores proponen que aunque las dimensiones relacionales del clima social, que incluyen la participación, el apoyo y la amistad entre profesores y

alumnos, pueden no estar tan fuertemente asociadas al rendimiento académico, “parecen favorecer la satisfacción de los estudiantes, su bienestar físico y psicológico, así como sus niveles de desarrollo personal e interpersonal” (p.102).

De las anteriores definiciones se desprenden investigaciones que se preguntan por las percepciones del clima y su relación con otros aspectos, como la realizada por Xiaofu & Qiwen (2007), quienes investigaron la relación que existe entre el clima de las escuelas secundarias y la satisfacción de los profesores en el trabajo, en la investigación usaron una escala de clima organizacional basada en estudios en China y en el extranjero. Sus resultados evidenciaron que la satisfacción de los docentes se refiere a la percepción emocional que tienen los profesores de su trabajo, profesión y condiciones de empleo; esa percepción de las experiencias es proyectada hacia la educación y la enseñanza, y afecta la moral de los profesores, la calidad de la educación y su salud mental, al igual que la de los estudiantes.

Siguiendo la perspectiva de la relación entre clima escolar y bienestar docente, Murillo & Becerra (2009) plantean como objeto de investigación la indagación del clima escolar y sus elementos obstaculizadores, este parte desde la complejidad de los indicadores oficiales que posicionan a la profesión docente como una profesión de riesgo para la salud mental, es así que se da especial relevancia a aquellas dimensiones que se consideran obstaculizadoras de un buen clima, concluyen que atendiendo en especial a elementos que se vinculan tanto a la persona del docente, como a su rol profesional, puede incidirse positivamente en el clima escolar.

Como se ha reflejado, la realidad social y educativa hace que el clima escolar se encuentre vinculado a la idea de bienestar; en este sentido, Cid (2004) plantea que el clima escolar contiene dos particularidades esenciales, la primera como factor de calidad y eficacia escolar, y la segunda desde la perspectiva de la salud, utilizando para la medición de esta última el instrumento OHI (Organizational Health Inventory) de Hoy & Feldman (1999).

2.1.4 Definiciones que resaltan la interacción

Este grupo de definiciones es la menos desarrollada de las tres perspectivas vistas, inicia con los aportes de Schneider & Hall (1972), citado por Delgado, Bellón, Martínez, Luna & Lardelli (2006), que afirman que “el clima escolar refleja la interacción entre características personales y organizacionales” (p.102). En el mismo sentido, Xiaofu & Qiwen (2007) presentan cuatro niveles del clima: el administrativo, los procesos de enseñanza, los estudios y el clima interpersonal; mencionan que la satisfacción del docente en el entorno laboral y su percepción es proyectada hacia su quehacer, es decir hacia la enseñanza, afectando la calidad de la educación y la estabilidad emocional de los estudiantes, además de su moral y su salud mental. Aquí se observa la importancia que se le atribuye a la labor docente frente al clima escolar.

Hernández & Pozo (1999) afirman que en muchas ocasiones una manifestación del clima se ve reflejada en la insatisfacción personal del estudiante, desmotivación e incluso baja autoestima ante la imposibilidad de concluir con éxito sus estudios, es decir que el clima escolar se refiere a una serie de percepciones que la caracterizan y pueden llegar a afectar el comportamiento y el rendimiento académico de sus integrantes.

En complemento al planteamiento anterior, Cañellas & Castellanos (2007) exponen como dimensiones del clima a lo actitudinal, administrativo y pedagógico curricular. Con respecto a la primera, mencionan que hace referencia a la disposición del personal, en todas las áreas de actividad y a todos los niveles de la organización, a asumir de manera decidida y permanente la promoción de mejoras en las actividades que desempeñan. Esta incluye aspectos como el liderazgo, disposición para la solución de problemas, creatividad, disciplina, solidaridad y sentido de pertenencia e interacción entre todos los actores de la institución educativa.

La segunda dimensión se refiere a la administración de los recursos materiales, financieros y humanos de que dispone la institución. También abarca aspectos como las relaciones laborales, control escolar y cumplimiento de la

normatividad escolar, entre otros, e incluye criterios, mecanismos y procedimientos en la asignación de recursos para el desarrollo de las diversas actividades de la escuela.

La tercera dimensión pedagógico-curricular se refiere a los aspectos más relevantes de la institución, como los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En esta dimensión es posible identificar el desarrollo de las actividades académicas que lleva a cabo la escuela para atender los requerimientos de los planes y programas de estudio; las prácticas de enseñanza de los profesores, así como el rendimiento escolar de los estudiantes, entre otros aspectos. También representa el punto nodal para valorar el grado de cumplimiento de los propósitos educativos encomendados a las escuelas normales.

Otros autores que desarrollan su teoría en términos interaccionistas son Kurt Lewin y Henry Murray. Sus aportes establecen la importancia de los procesos interpersonales y psicosociales en el estudio del clima al examinar las asociaciones existentes entre las personas, las situaciones y los resultados dentro de un contexto determinado que, para el caso, es la organización escolar, se plantea así la idea de un proceso continuo de interacción multidireccional o feedback entre el individuo y las situaciones en las que se encuentra Cornejo & Redondo (2001).

2.2 Investigaciones relacionadas

A continuación, se presenta un rastreo de los estudios e investigaciones relacionadas con el clima escolar, tanto a nivel nacional como internacional. En un primer momento se describen los estudios que buscan relaciones entre el clima y otras variables propias de las instituciones educativas como la confianza, implicación con el trabajo, adaptación de estudiantes, atmósfera positiva o negativa, comunicación, motivación, participación, entre otras. Luego se abordan estudios que se enfocan en la percepción del clima desde la perspectiva de los docentes y se tiene en cuenta que son lo permanente en ellas, posteriormente se incluyen algunas investigaciones realizadas en universidades de diferentes países y que aportan a esta investigación, adicionalmente se muestran diferentes estudios

que diseñan y validan instrumentos para instituciones educativas y se finaliza con una mención a las instituciones norteamericanas dedicadas al estudio del clima escolar.

Dentro de las investigaciones que buscan la relación del clima con otras variables, se aborda una investigación realizada por Bris (2000), en ella analiza el clima y parte de la base de que las organizaciones que aprenden tienen en consideración la comunicación, motivación, participación, confianza, planificación, liderazgo y creatividad.

Este estudio sugiere que el clima en las organizaciones puede ser considerado como uno de los elementos fundamentales de las instituciones capaces de aprender y, con ello, responder a los retos sociales. Retos de innovación en contextos complejos y cambiantes que requieren soluciones globales de alto impacto, fundamentadas en planteamientos técnicos, con perspectivas y retos de calidad, todo ello unido a la idea de equidad que el propio sistema y las propias organizaciones requieren y reclaman.

Este autor sugiere que el modelo de clima escolar en los centros educativos debe considerar las siguientes dimensiones: comunicación, que se refiere al traslado de información; motivación, que tiene relación con el grado de satisfacción; participación, en la coordinación de actividades; confianza, es decir hablar con sinceridad; planificación para definir las estrategias; liderazgo, para lograr los objetivos y creatividad, para salir de la rutina. En ese sentido, los resultados de cada dimensión, en su conjunto, son un hallazgo importante en los estudios sobre la escuela, que indica que la motivación y los logros de cada estudiante se hallan profundamente afectados por la cultura o el clima peculiar de cada escuela.

Hoy, Smith & Sweetland (2003) investigaron la relación entre el clima de las escuelas y la confianza de los profesores en las instituciones educativas por medio del Organizational Climate Index (OCI), el cual identifica las dimensiones abiertas y favorables de los climas de las instituciones educativas de los estudiantes, profesores, directivos y de la comunidad. Se contó con la participación

de 97 instituciones educativas, como resultado las diferentes dimensiones del clima de las instituciones educativas explican distintos aspectos de la confianza entre colegas, profesores, directivos y alumnos. Se observa que la confianza es un valor que incide directamente en el clima, especialmente la que ocurre entre pares.

Stichter (2008) desarrolló un estudio cuyo propósito fue investigar el efecto del clima escolar para el logro de las metas en un distrito escolar en California, para ello utilizó los datos de la encuesta de percepción de estudiantes durante los años entre 1999 y 2005 en siete escuelas secundarias de esta zona. El estudio identificó cuatro factores estudiantiles clave de clima escolar, que son las experiencias de aprendizaje académico, la satisfacción general de la escuela, comunicación y experiencias ambientales, que sirven como medidas más eficaces de las metas del distrito y que inciden en el cumplimiento de las metas institucionales fijadas en este distrito escolar.

Otro estudio explora la relación entre el clima y la diversidad (Mason, 2011), el cual está enfocado en identificar las percepciones que tienen los estudiantes sobre el clima de la institución educativa en lo que se refiere a la diversidad, está determinado por subcategorías de apoyo multicultural activa, la capacidad académica, relaciones internas, inclusión multicultural, diversidad estructural y responsabilidad cívica. Se obtuvo una muestra a través de una encuesta electrónica para explorar más a fondo si los estudiantes han presenciado o experimentado discriminación y, en caso afirmativo, sobre qué atributos.

La muestra estuvo conformada por 2012 estudiantes, quienes respondieron a una encuesta electrónica. El instrumento utilizado fue una adaptación de una encuesta de clima de campus desarrollado y utilizado por Cypress College, cuyos resultados mostraron que la mayoría de las respuestas indican diversas prácticas globales para preguntas de la encuesta sobre el apoyo multicultural, la capacidad académica, relaciones internas de la institución educativa, la diversidad estructural y la integración multicultural.

Arastirmalari (2011) desarrolló un inventario de clima escolar, partió de la base de que este se relaciona con la naturaleza de su atmosfera, es decir con todos

los factores que la integran y que afectan sustancialmente la adaptación de los estudiantes, de una manera favorable o desfavorable de lo que ellos viven y perciben. El clima escolar se relaciona con factores tales como la condición física de una escuela, el comportamiento de los profesores, los enfoques administrativos, los horarios de clase, las relaciones entre pares y las reglas de la institución educativa. La muestra estuvo conformada por 707 estudiantes de escuelas secundarias de Denizli (Turquía) pertenecientes a los grados sexto, séptimo y octavo. El inventario obtuvo consistencia interna de entre 0,48 y 0,84 medida por el coeficiente alfa de Cronbach. El análisis factorial exploratorio arrojó una escala que explica entre el 0,30 y hasta el 0,79 de la varianza. De esta manera el inventario puede ser utilizado para medir el clima escolar en las escuelas secundarias de Denizli (Turquía) de una manera válida y fiable.

Respecto a la relación entre el clima, implicación con el trabajo y la confianza en la organización (gestión del conocimiento), Motlagh & Yarmohammadian (2012) realizaron un estudio utilizando cuatro cuestionarios de clima escolar: Cuestionario de clima organizacional de Jaw & Luws (2003), cuestionario de confianza en la organización de Ruders (2003), cuestionario de implicación con el trabajo de Kanungos (2001) y cuestionario de cultura de gestión del conocimiento. La metodología utilizada fue correlacional y se contó con la participación de profesores de escuelas secundarias de la ciudad de Isfahán (Irán).

Los resultados indicaron que la cultura de la gestión del conocimiento se puede predecir por el clima (variaciones = 0,59) y se incrementa con la implicación del trabajo (variaciones = 0,34). La cultura de gestión del conocimiento está en relación con la confianza organizativa (varianza = 0,5), y con la confianza en la administración del 5 % al 13 % y con la confianza en el colega de 13 % a 18 %. La relación entre la confianza en la administración, compañeros de trabajo y organización es significativa ($P < 0,05$). Los autores concluyen que el modelo ajustado de la cultura de gestión del conocimiento, que involucra el clima escolar, la participación en el trabajo y la confianza en las instituciones, es aplicable para el sistema educativo de Irán.

Rolfsman, Wiberg & Laukaityte (2013) realizaron un estudio para investigar cómo los factores de nivel escolar pueden contribuir a la explicación de los resultados para todos los países nórdicos que participan en PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), hay que considerar que los resultados se contrastan con los resultados del TIMSS para Suecia y Noruega. Para separar el efecto de las variables de nivel escolar de los efectos de ambiente familiar del estudiante y para cuidar el diseño de muestreo utilizado en TIMSS y PISA se utilizó el análisis multinivel. Los resultados muestran que solo unos pocos factores de nivel escolar fueron significativos, y solo en Suecia y Finlandia.

En la actualidad, una visión común de las escuelas de Suecia es que el nivel de conocimiento está disminuyendo. Un numeroso grupo de estudiantes no alcanzan los objetivos de la escuela comprensiva sueca, que a su vez significa que no son competentes para proceder al siguiente nivel de educación (Agencia Nacional Sueca para la Educación, 2012).

Para encontrar las explicaciones sobre la disminución del rendimiento de los estudiantes en los diferentes niveles de la educación se definió, como un campo de investigación, la relación entre el origen social y el éxito en los estudios. La Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) ha establecido que existe una relación entre la desventaja socioeconómica y el bajo rendimiento en la escuela, pero enfatiza que la educación puede hacer una diferencia basada en observaciones de que hay países que muestran avances en la reversión de esta tendencia “en la reducción de la brecha entre los privilegiados y los estudiantes desfavorecidos, mejorando simultáneamente el rendimiento general” (p. 2). Sin embargo, Suecia no es uno de esos países. De hecho, Suecia es uno de los países que presentan una disminución en los últimos años, tanto en rendimiento como en el nivel de equidad. Un tema urgente es, por lo tanto, el de promover el éxito del estudiante y promover también la equidad en la educación.

Huang, Xiao & Huang (2013) realizaron un estudio para explorar la percepción de los estudiantes de secundaria sobre el clima escolar y el sentido de pertenencia. Para ello evaluaron la relación entre el clima escolar, sentido de

pertenencia y la correlación entre las dos variables y definir los tipos de efectos que se producen.

Seleccionaron 328 estudiantes de secundaria en Taiwán para incluirlos en la investigación. Se encontró una relación estadísticamente significativa entre el clima escolar y el sentido de pertenencia. Los resultados demostraron que el clima escolar tiene efectos significativos sobre el sentido de pertenencia y viceversa, lo que genera interesantes implicaciones para el mejoramiento de las instituciones.

A partir de lo anterior, este estudio concluye que hay relación entre el clima escolar con la motivación de los estudiantes, el sentido de pertenencia, la percepción y los sentimientos de confianza entre los miembros de la comunidad educativa.

2.2.1 Clima escolar: la perspectiva de los docentes

A continuación, se detallan las investigaciones que analizan la perspectiva docente para dar cuenta del clima escolar, en este sentido se incluyen estudios que abordan la relación con el ambiente de trabajo, el estrés al cual se ven sometidos, la relación con sus alumnos y la participación en la toma de decisiones.

Ahghar (2008) estudió la influencia del clima organizacional de las instituciones educativas en el estrés laboral de los profesores. La población de estudio fueron todos los profesores de enseñanza secundaria en Teherán (Irán). Se realizó un muestreo aleatorio de múltiples etapas con una muestra de 220 personas, a quienes se les aplicaron dos instrumentos: un cuestionario sobre el clima organizacional con cuatro escalas (abierto, comprometido, no comprometido y cerrado) y un cuestionario sobre el estrés laboral con 11 escalas (habilidades, nivel de autoridad y toma de decisiones, control de tareas, nivel de presión en el trabajo, nivel de ambigüedad en la ejecución de cada rol, esfuerzo físico, nivel de exposición al peligro, nivel de inseguridad en el trabajo, sentido de pertenencia, apoyo social del jefe y apoyo social de los compañeros de trabajo).

Los resultados revelaron que: 40 % de los profesores de secundaria experimentan estrés laboral a un nivel moderado o alto; el índice de estrés laboral entre los profesores puede pronosticarse utilizando las puntuaciones de clima organizacional en la institución educativa; esta previsibilidad es más alta para el clima abierto y disminuye gradualmente a través de los comprometidos y no comprometidos con el clima cerrado; entre los profesores que trabajan en climas no comprometidos y cerrados el índice de estrés laboral supera ampliamente la registrada entre los profesores que trabajan en el clima abierto.

La consideración de la enseñanza como profesión estresante fue estudiada por Burns & Machin (2013), quienes abordaron el clima escolar y el nivel de bienestar con que cuentan los profesores en las instituciones educativas. La muestra de este estudio está integrada por profesores de secundaria de Noruega, que además eran miembros del Sindicato de Educación de Noruega y en su mayoría mujeres (68 %), mayores de 45 años o más (63,2 %) y reportaron más de 20 años de experiencia en la enseñanza (51 %).

Los resultados varían entre las escuelas en áreas rurales, urbanas y de la ciudad, y en particular se refleja que las escuelas ubicadas en el área rural presentan un mejor nivel de clima escolar y de bienestar para los profesores. Una característica es que las escuelas del área rural son más pequeñas y también hay un número pequeño de estudiantes por cada escuela.

El clima escolar se evaluó a través de la versión original del SOHQ (School Organizational Health Questionnaire). Esta herramienta está compuesta por factores genéricos del clima, tales como la evaluación y el reconocimiento, el trabajo excesivo, congruencia de objetivos, toma participativa de decisiones, el desarrollo profesional, interacción profesional, claridad de las responsabilidades y liderazgo.

Los profesores de las escuelas rurales informaron que cuentan con un número de alumnos más pequeño, un clima escolar más positivo y una mejor organización de bienestar y, adicionalmente, el análisis multi-nivel, con los

maestros agrupados dentro de su lugar de trabajo en las instituciones educativas, reportó una personalidad más fuertemente asociada al bienestar de los empleados, y el clima organizacional más estrechamente relacionado a la moral de la institución educativa y el stress. Así, las escuelas en zonas rurales presentan climas más propicios para desarrollar las labores docentes y, por consiguiente, alta percepción de bienestar.

Dennis & O'Connor (2013) examinaron la relación entre el clima y el ambiente de trabajo en maestros de preescolar y la calidad de la enseñanza en Chicago, Estados Unidos, para ello contaron con una muestra de 37 centros de servicio de las familias de bajos ingresos. Se encontró una asociación positiva y significativa entre el clima general de la organización y la calidad de la enseñanza, que para este estudio consideró las variables como colegialidad, crecimiento profesional, el apoyo del supervisor, la claridad, el sistema de recompensa, la toma de decisiones, el consenso objetivo, la orientación a la tarea, el entorno físico, y la innovación y el clima relacional organizacional.

En este caso, se calificó más alto, en lo que se refiere a la calidad de la enseñanza. En el análisis realizado se encontró una relación más fuerte entre el clima organizacional y la calidad de la enseñanza de los profesores con más experiencia y menos educación.

Araya & Vargas (2013) se refiere a una evaluación que realizaron estudiantes al cuerpo docente que labora en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Se muestran los resultados de la evaluación docente, que hacen un total de 204 docentes (119 varones y 85 mujeres) y quienes fueron evaluados por medio de un cuestionario. Estos investigadores encontraron que existe una correlación positiva lineal entre dos variables cuantitativas: la nota promedio que obtienen los estudiantes en los cursos y la calificación promedio que reciben los docentes.

Esto significa que existe la probabilidad de que, conforme se incrementa la nota promedio por grupo, la evaluación docente mejora y viceversa. Para el Departamento de Ciencias Naturales, los estudiantes obtienen las notas promedio

más bajas en los cursos ($7,1 \pm 1,69$) y, de igual forma, los docentes reciben en promedio las calificaciones más bajas ($8,5 \pm 1,25$). En el otro extremo se ubican los Departamentos de Educación y Filosofía, Artes y Letras, en donde estudiantes y docentes reciben las mejores calificaciones (9,1 y 9,2 respectivamente). Una calificación intermedia corresponde a los docentes que laboran en el Departamento de Ciencias Sociales y en el Sistema de Educación General (8,7 y 8,8 respectivamente). Los autores recomiendan una forma de evaluación más integral; de estímulo y mejora en el proceso enseñanza-aprendizaje, que considere otros ámbitos del espacio de trabajo y de la labor docente.

La evaluación docente no puede ser realizada de forma aislada, es decir, a partir del criterio de uno solo de los actores en el proceso. Entonces, es necesario que, a partir del juicio de los estudiantes, sea contrastado en un proceso de triangulación de información proveniente de al menos dos fuentes adicionales lo que permitirá medir el clima escolar en toda su magnitud.

Duff (2013) desarrolló un estudio cuantitativo cuya finalidad fue examinar las percepciones del clima escolar de los docentes y directores y determinar el grado en que sus percepciones difieren. En este estudio comparativo causal se utilizó un instrumento denominado Cuestionario sobre la Descripción del Clima Organizacional para las Escuelas Primarias (OCDQ-RE), este se administró a 244 docentes y 11 administradores en cuatro escuelas primarias del norte de Georgia, Estados Unidos. Se compararon las puntuaciones medias de los maestros y los administradores.

Los resultados indicaron que la relación entre las percepciones del clima escolar de los maestros y administradores en solo una de las cuatro escuelas era igual. Los administradores de cada una de las cuatro escuelas tenían una percepción más positiva sobre el clima escolar de su escuela que los maestros. De esta manera se puede resaltar la importancia de la percepción de los docentes para conocer y comprender el clima escolar.

La globalización y los métodos de educación a distancia han generado un cambio muy importante en la auto eficacia que deben tener los profesores para

enseñar a estudiantes de diversas procedencias y que adicionalmente tienen a su alcance la tecnología de la información a través de las bases de datos que se encuentran en internet, que seguramente se puede ver reflejado en la influencia que tiene hoy el clima escolar en el stress laboral de los profesores. En ese sentido Bórquez (2004) estudió el Síndrome de Burnout o estrés en profesores, explicó que este ha ido creciendo en complejidad, en la medida en que se ha ido profundizando en sus posibles causas, determinantes y procesos adyacentes.

Las recientes investigaciones parten de una perspectiva integradora donde no solo se consideran las variables de carácter organizacional, sino que también los investigadores se preguntan por qué las personas responden de manera diferente al estrés, y sobre el tipo de relación que se establece entre las variables organizacionales y personales. En el caso de los profesores, está caracterizado por un distanciamiento interpersonal respecto sus alumnos, los cuales llegan a ser señalados como los causantes directos de la situación de malestar. Junto a estas actitudes negativas y deshumanizadas hacia estos, una razón principal propuesta es la realización personal, que en su forma negativa quedó conceptualizada por las actitudes negativas hacia el propio rol profesional. En definitiva, se puede asegurar que el ambiente de trabajo de los profesores tiene directa relación con la calidad de la enseñanza y que la participación de los docentes, en la toma de decisiones, es una tendencia cada vez mayor en las instituciones educativas que quieren lograr cambios importantes en el proceso educativo. En este sentido, el estudio del clima ha permitido mostrar las tendencias al tener en cuenta las percepciones de los docentes. Los estudios se dirigen a aspectos estructurales; teniendo en cuenta que la organización de las instituciones es un aspecto fundamental para determinar un buen ambiente, lo social es igualmente importante, pues la relación de entre los docentes es necesaria y relevante para que exista una coherencia entre lo personal y laboral, lo psicosocial también determina el modo de pensar y actuar frente a situaciones presentadas en el contexto laboral.

De acuerdo a los estudios analizados, se puede observar que, a través de las percepciones de los docentes, se conocen las dinámicas, variables y factores que

inciden y afectan a las instituciones educativas, desde el clima escolar presente. Es así que, para llegar al cumplimiento de este propósito, es fundamental tener en cuenta aspectos relacionados con la comunicación, motivación, participación, confianza, planificación, liderazgo y creatividad.

2.2.2 Clima en Universidades

El estudio del clima organizacional en universidades ha sido ampliamente desarrollado, a continuación se hace mención a algunas investigaciones realizadas en Colombia y América Latina que aportan elementos de comprensión sobre el clima organizacional, y que muestran las tendencias investigativas vigentes.

Molina, Montejo & Ferro (2004) investigaron el clima organizacional presente en una universidad de Bogotá, incluyeron estudiantes, docentes y personal administrativo, para ello utilizaron un modelo en el cual el clima está compuesto por tres dimensiones:

- Dimensión relaciones institucionales: forma en que se manifiestan las interacciones que se producen entre los diferentes actores de la institución.
- Dimensión proceso educativo: es la interrelación de un conjunto de factores académicos, logísticos, técnicos y físicos que determinan la efectividad del proceso educativo.
- Dimensión procesos organizacionales: es la interacción de un conjunto de factores que determinan el funcionamiento de la organización y que tienen un impacto directo en la consecución de los objetivos de una institución académica.

Así mismo, Chiang, Núñez & Huerta (2005) analizan las relaciones entre el clima organizacional y la auto eficacia, en grupos de trabajo formados por profesores y/o investigadores de universidades. Este estudio se llevó a cabo en 59 grupos de 23 universidades españolas y 36 universidades chilenas, de las cuales 30 fueron de carácter privado y 29 públicas. Aplicaron un instrumento de 49 ítems,

repartidos en siete escalas, para medir el clima organizacional, y una de ellas para medir auto eficacia.

Sobre la relación entre las dimensiones del clima organizacional y la auto eficacia se concluye que los profesores que perciben una mayor libertad para tomar sus propias decisiones (*empowerment*), un mayor consenso con la misión de su universidad y un mayor interés por el aprendizaje de sus alumnos se sienten más capaces de cumplir su tarea docente (auto eficacia). En la mayoría de los casos los docentes que perciben un clima de mayor libertad de cátedra, mayor interés por la investigación y el estudio y mayor afiliación, también se sienten más capaces de realizar su tarea (auto eficacia). Además, solamente en las universidades privadas, la variable de clima organizacional, presión laboral, está relacionada negativamente con la auto eficacia

Los resultados obtenidos sobre la muestra del presente estudio indican que la fiabilidad de las escalas es variable y en casi todos los casos es adecuada. Las estimaciones de la consistencia interna de las escalas se calcularon utilizando el coeficiente alfa de Cronbach.

Tabla 1. Fiabilidad de escalas

Variables	Dimensiones	Total N = 59	España N = 23	Chile N = 36
CLIMA ORGANIZACIONAL	Libertad de cátedra	,4969	,5174	,4610
	Interés por el aprendizaje del estudiante	,8202	,8151	,7990
	Interés por la investigación y el estudio	,6191	,5514	,6707
	<i>Empowerment</i>	,6851	,7534	,5491
	Afiliación	,8239	,8682	,8054
	Consenso de la misión	,8785	,8666	,8693
	Presión laboral	,7960	,8028	,7522
AUTOEFICACIA	Escala de Auto eficacia	,7635	,8249	,7442

Fuente: Chiang, Núñez & Huerta (2005).

Desde otra perspectiva, se ha estudiado el clima organizacional universitario realizando comparaciones entre instituciones, tal como lo realizó Mercado & Toro (2008), quienes compararon dos universidades públicas de Latinoamérica (México y Colombia) con el objetivo de equiparar las similitudes y diferencias del clima organizacional presente en cada una. Se tomó una muestra de 980 personas en la universidad colombiana y 1854 en la universidad mexicana. Utilizaron la encuesta de clima organizacional (ECO IV) que cuenta con 63 ítems que permiten medir 10 variables de clima organizacional.

Los resultados mostraron que las características psicométricas de la encuesta ECO IV son muy similares en las dos organizaciones (Confiabilidad de 0,96) y que la calidad del clima organizacional en las dos instituciones es diferente, lo cual se explicó por razones de cultura nacional, principalmente, y por aspectos de carácter formal y muy poco o nada por las condiciones del instrumento de medida.

Linker (2010) partiendo de que toda organización tiene problemas similares y, en este caso las organizaciones educativas no son la excepción, analizó las percepciones e inquietudes sobre el clima en el campus universitario de la Universidad de Clemson (Carolina del Sur). El objetivo era evaluar qué características influyen en la percepción negativa sobre el clima, además del nivel de la competencia cultural, la exposición al acoso y la discriminación. Se encontró que la raza del encuestado como el tema de mayor influencia en el estatus, las experiencias de acoso y discriminación. La competencia cultural fue importante en algunos modelos, que apunta a la conveniencia de la incorporación de este concepto relativamente nuevo en la literatura del clima de las universidades.

Otra investigación en el contexto Colombiano fue la realizada por Ucross (2011), quien se propone analizar los factores del clima organizacional en las universidades de la Costa Caribe Colombiana y se fundamenta teóricamente en diferentes autores relacionados con el concepto de clima, dentro de los que se destacan Likert, Litwin & Stinger, Scheneider, Payne, Silva, Alvarez, Brunet, Goncalvez, Toro, Rodriguez y Méndez, para apropiarlos a la especificidad de las

características universitarias objeto del estudio. La metodología es descriptiva, bajo el enfoque cuantitativo para la medición del clima organizacional. Los resultados evidencian una aproximación comparativa de los factores psicológicos individuales, grupales y organizacionales, los cuales indican que hay cuestionamientos que afectan el clima organizacional en las universidades analizadas.

Los factores psicológicos individuales, relacionados con el clima organizacional, más afectados son el grado de satisfacción y la disposición al cambio en la universidad del Cesar, con tendencia negativa. Es decir, algunos docentes no están satisfechos con las oportunidades laborales que le ha brindado dicha institución, así como también, no han recibido suficiente reconocimiento por el trabajo realizado. Algunas veces no sienten interés cuando le informan que hay cambios en sus actividades académicas, así mismo no están dispuestos a entregar toda su capacidad de trabajo al servicio de la docencia.

Los factores grupales en la Universidad del Cesar con tendencia negativa son: desarrollo de trabajo en equipo y la confianza en el jefe. Es decir, algunos docentes no integran esfuerzos para alcanzar resultados en sus actividades académicas, no se les facilita trabajar en grupos con sus compañeros. También evidencian que el jefe inmediato no es receptivo para discutir problemas estudiantiles y no genera confianza para tratar problemas con docentes.

Los factores organizacionales evidencian que, en las universidades objeto de este estudio más afectan el clima son: el modelo de toma de decisiones que refleja una tendencia negativa en las universidades de la Guajira, Cesar y Magdalena, y tendencia positiva en la universidad del Atlántico. También la estructura organizacional muestra tendencia negativa en la universidad de la Guajira; el nivel jerárquico igualmente con indicador negativo en las universidades de la Guajira, Cesar y Magdalena; equipamiento tecnológico solo en la universidad del Cesar aparece como índice negativo.

Otras investigaciones analizan el clima organizacional y su relación con indicadores de gestión, como la investigación adelantada por De González (2011),

que tuvo como objetivo el rediseño del perfil del indicador de gestión universitaria basado en el clima organizacional, utilizó para ello un método analítico-sintético. Utilizó como instrumento una matriz de evaluación de indicadores de gestión, analizando quince (15) factores y/o criterios, aplicada a un grupo de expertos. Los resultados reportaron un coeficiente de concordancia de Kendall de 0,95 lo cual expresa que existe alta concordancia entre los expertos para justificar el grado de pertinencia de las categorías estudiadas. Los resultados obtenidos revelan un perfil del Indicador de Gestión Universitaria basado en Clima Organizacional (IGEUCLIO) actualizado, (Indicador de proceso compuesto o de segunda generación) de acuerdo a los factores de ajuste analizados, para ello se construyó una matriz que contiene un rediseño del perfil del IGEUClio, que permitió analizar 15 factores y/o criterios presentados para lograr el éxito del rediseño. Los resultados de la matriz de evaluación de indicadores se analizaron según coincidencias y discrepancias, la cual fue medida estadísticamente mediante el coeficiente de Kendall, tuvo como resultado 0,95, lo cual expresa que existe alta concordancia que poseen los expertos para justificar el grado de pertinencia de las categorías estudiadas.

El rastreo realizado muestra un número significativo de investigaciones o estudios para medir el clima en universidades, tanto en Colombia como a nivel internacional; se presentan algunos estudios comparativos que permiten conocer diferencias, explicadas en la mayoría de los casos por variables culturales. No es ajeno el uso de indicadores de gestión, que precisamente permiten conocer la forma en la que se realizan las mediciones al interior de las instituciones universitarias. Esto permite afirmar una tendencia hacia el aumento de investigaciones que miden, evalúan y monitorean el clima en las universidades.

2.2.3 Instrumentos de evaluación

Se identifican algunas investigaciones que están enfocadas a validar instrumentos, escalas, encuestas y cuestionarios que se utilizan para medir el clima escolar, objetivo principal de esta investigación. También se desarrollan las diferentes unidades de análisis que se utilizan para evaluar las características del

clima escolar. Estos instrumentos se han aplicado en diferentes instituciones educativas con resultados variados respecto de su validez. A continuación se detallan las investigaciones encontradas:

Castro & Lizarazo (2001) demuestran la validación de tres instrumentos para evaluar el clima organizacional educativo en docentes, estudiantes y personal administrativo en instituciones de educación superior de la ciudad de Bogotá. Con este trabajo se evidenció el interés de los autores en estudiar, comprender e identificar las diferentes dimensiones de la percepción del medio ambiente educativo. Estos autores resaltan que, a pesar de existir en Colombia algunos estudios focalizados hacia el clima en el ámbito empresarial, en el campo educativo no se tiene el mismo desarrollo. El estudio es un proyecto de investigación tecnológica psicométrica con análisis de datos descriptivos, cuya investigación tiene como finalidad, a través de unos medios y procedimientos, producir un instrumento que básicamente es tecnología para la psicología desde el punto de vista psicométrico.

Para la aplicación se consideró una muestra probabilística no intencional de 550 participantes, la cual se dividió en 350 estudiantes, 100 docentes y 100 administrativos. Los resultados se analizaron bajo el modelo Rasch, se tuvo como unidad de análisis básica el ítem. El instrumento de docentes tuvo una confiabilidad de 0,83, el de estudiantes de 0,93 y el de administrativos de 0,84, por lo que se puede afirmar que en general, los instrumentos presentan una alta confiabilidad, con lo que se evidencia un buen nivel de precisión en la medida del atributo.

Aguerre (2004) desarrolla una investigación cuyo objetivo es presentar un enfoque y una metodología para la observación del clima organizacional en las escuelas básicas, aplicado simultáneamente a una muestra de primarias en México y Uruguay; un enfoque que se ha desarrollado a través de distintos estudios desde el año 1998. Se parte de que el clima organizacional en las escuelas ocupa un lugar destacado en la agenda de investigación, dado que lo ubica entre los factores de eficacia y equidad.

Este autor encontró que el clima incide en distintos tipos de resultados de las escuelas, tales como el nivel de aprendizaje de los alumnos, la distribución social del conocimiento entre los alumnos de distinta clase social, el abandono o los episodios de violencia escolar y también es un tema importante en la agenda de las reformas educativas de ‘segunda generación’.

Cuando el objetivo de la política es la transformación *endógena* de la organización escolar, el clima, junto con la gestión, de acuerdo con Aguerre (2004) constituyen potentes factores endógenos cuya modificación (al menos en teoría) solo puede ser realizada por la acción de los propios docentes de cada escuela (por ejemplo, el programa de Escuela 10 de El Salvador).

Primero se identifican las etapas por las que ha pasado la construcción del concepto de *clima* desde los años treinta, resaltando: i) las notas teóricas, y ii) las consecuencias metodológicas. Este panorama concluye con cuatro enfoques de clima desarrollados específicamente para el análisis de las escuelas que son:

- El Enfoque clásico llamado Organizational Climate Descriptive Questionnaire (OCDQ) de Halpin & Croft, instrumento desarrollado en los años sesenta para el análisis del clima en las escuelas que se denominó cuestionario descriptivo del clima organizacional
- El enfoque parsoniano, que se refiere al perfil del grado de salud del clima organizacional destinado a las escuelas con base en Talcott Parsons y que incluye las carencias de los instrumentos desarrollados en los años sesenta.
- El enfoque que considera la escuela como pequeña comunidad, cuyo argumento central fue desarrollado por Bryk & Driscoll (1988), quienes sostienen que si la escuela es una pequeña sociedad, debería esperarse que tanto el proceso de aprendizaje cognitivo como los niveles de logros finales observados estuvieran influenciados por las normas que regulan las relaciones sociales y la profundidad de los vínculos emocionales entre los miembros de la organización.

Finalmente el enfoque de la extensión del concepto hacia los alumnos y los padres, que quiere decir que los alumnos y maestros deberían compartir un mismo

horizonte de pre-comprensiones en al menos para aquellas relaciones que los involucran directamente a ambos, tales como las expectativas de aprendizaje o la atención y el cuidado. Pero también los padres y la comunidad se deben incluir, ya que son la base del proceso educativo.

Desde esta perspectiva, las escuelas son sistemas sociales simbólicamente integrados, cuyo funcionamiento requiere de tradiciones, solidaridades y motivaciones, estructuradas sobre las cuales se puedan respaldar diversos tipos de consensos racionalmente fundamentados, consensos que impulsen a su vez acciones orientadas al éxito de los aprendizajes (cognitivos y no cognitivos).

Por otro lado, en un estudio realizado por Lizárraga & Nava (2008), efectuaron la validación de un instrumento para medir el clima laboral en instituciones educativas, el instrumento se aplicó a una muestra de 70 personas del personal administrativo y académico de una institución educativa, se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo y el análisis del instrumento, en el que se evaluó su calidad, esto implicó determinar indicadores de confiabilidad y de validez del instrumento. Se identificaron aquellos reactivos que requirieron cambios, se hizo una interpretación conceptual, en la que se buscaron relaciones entre las variables medidas y se interpretó el significado de dichas relaciones en términos del marco teórico. Los resultados obtenidos dieron un panorama general de la validez y confiabilidad del instrumento.

El instrumento consta de dos partes. La primera parte plantea 3 preguntas y la segunda incluye un cuestionario de 80 preguntas agrupadas en 10 escalas o categorías: trabajo personal; supervisión; trabajo en equipo y relaciones con los compañeros de trabajo; administración; comunicación; ambiente físico y cultural; capacitación y desarrollo; promoción y carrera; sueldos y prestaciones y sentido de pertenencia. El cuestionario es de respuesta abierta tipo Likert, de cinco puntos donde 1 es la percepción más negativa y el 5 es la más positiva sobre el clima laboral. Para el análisis de consistencia de los 10 factores se utilizó el alfa de Cronbach, que dio como resultado 0,87. Los factores con menor calificación

fueron: ambiente físico y trabajo personal, con: 0,66 y 0,79 respectivamente, sin embargo se ubican en el límite de aceptación.

Trianes, Blanca, De la Morena, Infante & Raya (2006), realizaron un cuestionario para evaluar el clima social en instituciones educativas, denominado *School Social Climate* (CECSCE) por sus siglas en inglés, aplicado en el estado de California, Estados Unidos. El CECSCE muestra una estable estructura factorial Oblimin en dos factores de clima social: uno con respecto a la escuela y otro en relación con el personal docente. Ambos factores presentan una correlación que oscila entre 0,42 y 0,48, que explica entre el 54,2 % y 45,6 % de la varianza. La fiabilidad del test-retest es aceptable ($r = 0,61$) después de nueve meses. Ambos factores presentan diferencias de género en favor de las niñas.

En esta misma línea se encuentra la investigación adelantada por Carbonell, Santana & González (2009), quienes diseñaron y analizaron, en clase para alumnos de educación primaria y secundaria, una escala para la evaluación del clima social.. La metodología se centró en la validación de contenido por medio de un comité de expertos y el análisis métrico de la escala. Los resultados obtenidos evidenciaron alto nivel de la consistencia interna y confirmaron las diferencias que existen entre los niveles de percepción de clima social en el aula en las valoraciones dadas por los estudiantes. Esta investigación se enmarca en la tendencia que busca evaluar los sistemas educativos proporcionando información sobre la percepción de que cada miembro de la clase tiene de la vida interna diaria de su institución.

Sutton (2009) desarrolló un estudio donde el principal propósito fue explorar diferentes enfoques de análisis factorial para medir el clima escolar basado en la unidad de análisis seleccionado para reconfirmar el hallazgo de Sirotnik, que indica que los diferentes enfoques producen diferentes estructuras factoriales. Solo unos pocos estudios han investigado diferentes unidades de análisis durante la etapa psicométrica de la investigación del clima (Raudenbush et al., 1991; Schulte, Ostroff y Kinicki, 2006; Van Horn, 2003), con dos de estos enfoques analíticos similares a esta investigación.

Schulte et al. (2006) analizó una escala para medir el clima escolar, utilizó 94 ítems con tres enfoques diferentes para el análisis factorial exploratorio.

Los investigadores analizaron los elementos a nivel individual, los elementos agregados a nivel organizativo y artículos de unidad dentro de la organización. Los resultados mostraron estructuras similares de factores de cada enfoque. Van Horn (2003) utilizó el análisis factorial confirmatorio para una versión modificada de una encuesta de clima existente. Como Schulte et al., Van Horn reportó una estructura factorial similar en ambos niveles de análisis. A diferencia de los hallazgos de Strottnik (1980), tanto Schulte et al. y Van Horn encontraron factores estructurales similares, lo que indica que tal vez conceptos similares se miden en cada nivel.

Raudenbush et al. (1991) utiliza un enfoque jerárquico, con el fin de entender la proporción de las diferencias de cada elemento del clima a nivel de los docentes y las instituciones educativas. Es decir, la consistencia interna de una escala se midió a nivel individual (percepciones de los docentes dentro de las escuelas) y con un nivel escolar (diferencias entre escuelas en la percepción del clima escolar) para un instrumento de 35 preguntas sobre el clima escolar. Raudenbush et al. encontró niveles similares de consistencia interna para cuatro de las cinco escalas.

Además, los investigadores encontraron coherencia en el nivel de escuela y esta depende de cuatro características: el número de elementos de la escala, el nivel de inter correlación a nivel individual, el nivel de acuerdos entre los maestros en una escuela determinada y el número de maestros muestreados dentro de la escuela (Raudenbush et al., 1991). Por lo tanto, la consistencia del nivel de las escuelas se relaciona con la consistencia del nivel individual, entre otros factores.

Asimismo, Van Wyk & Bisschoff (2012), en su estudio *A measuring instrument to determine the image of a high school* expone la validación de instrumentos de medición y comenta que la imagen de una escuela es una herramienta competitiva de marketing que define una escuela entre otras escuelas en un área específica. El instrumento de medición de imagen desarrollado en este

estudio puede ser aplicado como una herramienta de gestión a través del que las escuelas en general pueden evaluar todas las diferentes facetas que contribuyen a la imagen de una escuela e identificar los factores positivos y negativos que requieren la implementación de planes de acción para el mantenimiento o desarrollo.

Se utilizó el modelo inglés de imagen de la escuela y se aplicó al entorno escolar de Sudáfrica. La investigación empírica se realizó por medio de un cuestionario cuantitativo con una muestra de 450 estudiantes, padres y profesores seleccionados al azar de cada clase en la escuela. El diseño del cuestionario se derivó de un estudio ya realizado. Se recibieron un total de 345 respuestas (lo que significó una tasa de respuesta satisfactoria de 76,7 %).

El objetivo primario del estudio es la construcción de un instrumento de medida cuantitativa para determinar la imagen de una escuela. El instrumento teórico identificó cuatro áreas clave que influyen en la imagen de la escuela, es decir, el medio ambiente, la cultura escolar, catálogo de productos y mecanismos de entrega. Además, el análisis de los datos demostró un coeficiente de fiabilidad que superó el margen de 0,70 con facilidad.

Los resultados mostraron una correlación altamente satisfactoria de 0,79 que existe entre las contribuciones medio ambiente y la imagen de la escuela, donde el entorno se compone de los padres, el Departamento de Educación y el cuerpo directivo de la escuela; la cultura escolar consiste en la historia de la escuela, el clima dentro de la escuela, el reconocimiento, la apariencia, la disciplina, la seguridad y la religión.

Existe una correlación muy satisfactoria entre la cultura escolar y la imagen de 0,86. Hay una correlación alta de 0,85 entre el catálogo de servicios y la imagen de la escuela. El catálogo de servicios con el apoyo de académicos y de alineación superior. Por último, la imagen es compatible con una alta correlación de 0,84 entre la imagen de la escuela y los mecanismos de entrega. Esta área se compone del director, los maestros, la infraestructura y los soportes o medios tecnológicos de la escuela.

El factor más relevante que apoya la imagen y reputación de una institución es la cultura de la escuela y que consiste, básicamente, en la historia de esta, el reconocimiento de la comunidad, la infraestructura, la disciplina y por supuesto el clima dentro de la institución educativa

Nathanson, McCormick & Kemple (2013) analizan el clima escolar por medio de las encuestas anuales que realiza el Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York, la más grande de su tipo en los Estados Unidos. Dadas estas altas consideraciones, es importante asegurar que la encuesta refleja con precisión las perspectivas de los padres, los estudiantes y los maestros. Desde 2010, la Alianza para la investigación ha estado trabajando con el DOE para evaluar y mejorar la encuesta de clima escolar. Utilizando los datos de 2008-2010, examinaron la fiabilidad y validez de las medidas de la encuesta, y formuló una serie de recomendaciones sobre cómo podría mejorarse la encuesta. Según el informe: *Fortalecimiento de las Evaluaciones de Clima Escolar*, resume las conclusiones y recomendaciones a la fecha.

Estos investigadores exponen un conjunto de recomendaciones que pueden servir de guía para el creciente número de ciudades y estados de Estados Unidos que están llevando a cabo esfuerzos de encuestas de clima escolar. Anualmente, el Departamento de Educación invita a todos los estudiantes de escuelas públicas en los grados 6 a 12, así como a los padres y a los maestros en toda la ciudad para completar la Encuesta Escolar. En el año 2012 participaron 476567 padres, 428327 estudiantes y 62115 profesores, quienes completaron la encuesta de la escuela de Nueva York.

La encuesta de clima está diseñada para conocer las expectativas académicas sobre el medio ambiente en todas las escuelas, incluidas las expectativas académicas, comunicación, participación, seguridad y respeto que en conjunto constituyen el puntaje del ambiente escolar en el informe de progreso. La información de encuestas escolares contribuye entre un 10 y 15 por ciento (dependiendo del tipo escolar) para la calificación en el Informe anual de progreso de cada escuela. También está destinado a apoyar un diálogo entre todos los

miembros de la comunidad escolar acerca de cómo hacer de la escuela un mejor lugar para aprender y para ayudar a los líderes escolares a comprender mejor los puntos fuertes de su propia escuela y cuáles son las áreas a mejorar.

Las tasas de respuesta entre los estudiantes y los profesores aumentaron de forma constante en el tiempo y llegaron a 78 % y 83 %, respectivamente, en 2010. Estas altas tasas de respuesta ofrecen la confianza de que los resultados de la encuesta reflejan las opiniones de la población en general. Las tasas de respuesta de los padres (49 % en 2010 y 53 % en 2012) no se acercaron a los mismos niveles de los estudiantes y las tasas de respuesta de los maestros, y por lo tanto la representatividad de los resultados de la encuesta de padres se debe revisar.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que, históricamente, las tasas de respuesta de encuestas de los padres en los grandes distritos escolares han sido bajas (un 30 por ciento para los similares patrocinados por el distrito). En cambio, la tasa de respuesta de los padres en la ciudad de Nueva York es alta. El distrito se ha convertido en una prioridad para aumentar las tasas de respuesta de los padres, que han aumentado de manera constante en el tiempo. Estas tendencias positivas en las tasas de respuesta de los padres son alentadoras.

Aldridge & Alal (2013) evaluaron las opiniones de los alumnos sobre el clima escolar por medio del cuestionario *What's happening in this school* (WHITS), el cual está conformado por seis escalas. Se utilizó un enfoque multietapas: 1) una extensa revisión de la investigación relacionada con el clima escolar para identificar los componentes que se pueden considerar importantes para las escuelas efectivas y que fueron realizadas por diversos alumnos, 2) aclaración de las escalas identificadas en el paso uno y 3) escribir artículos individuales dentro de cada una de las escalas. La muestra estuvo conformada por 4067 estudiantes de secundaria de ocho instituciones educativas; los resultados evidenciaron la validez del cuestionario.

Adams (2013) desarrolló un estudio cuantitativo cuyo propósito fue investigar las percepciones que los profesores de educación tienen de la respuesta al marco referencial de la intervención y el proceso de monitoreo del progreso. Los

participantes del estudio fueron 104 maestros de educación de 4 sistemas escolares del Noreste de Tennessee

La investigación evaluó las percepciones de los maestros de educación sobre el marco referencial denominado *Response to Intervention* (RTI), en su conjunto, sus percepciones sobre el proceso de seguimiento de los progresos, sus percepciones de la disposición a aplicar un marco RTI, sus percepciones sobre la eficacia de las oportunidades de desarrollo profesional que habían sido proporcionadas por los sistemas escolares sobre RTI y sus percepciones de la eficacia de RTI en el crecimiento académico de los estudiantes en riesgo.

Las fuentes de datos analizadas consistieron en un diseño de la encuesta utilizando la escala de 5 puntos de Likert. Cada pregunta de investigación tenía una hipótesis nula correspondiente. Cada pregunta de investigación fue analizada con una serie única de muestra de pruebas con punto medio de la escala (3,0) como el valor de prueba que representa la neutralidad. Todos los datos se analizaron en el nivel de significancia de 0,05. Los resultados indicaron que la percepción general de los participantes del marco RTI fue significativamente positiva.

Fabila, Minami & Izquierdo (2013) comentan que las diversas políticas educativas internacionales y nacionales implementadas en los últimos años han propiciado un aumento el número de estudios que analizan la calidad de la práctica educativa de los profesores y su relación con el clima escolar. Un instrumento empleado frecuentemente para identificar las percepciones de los estudiantes, profesores y administradores en relación a la práctica educativa y el clima escolar lo constituye el cuestionario de escala Likert. Este escrito describe los principios conceptuales y metodológicos que deben sustentar el diseño e implementación de este instrumento en la investigación educativa. Para tal efecto, primero, se realiza un análisis de diversas investigaciones en el ámbito educativo que han empleado el cuestionario Likert para analizar la práctica de los profesores. Segundo, se revisan las bases conceptuales y metodológicas para el diseño del cuestionario y se describen los procedimientos cuantitativos que pueden emplearse para su validación. Finalmente, se revisa la forma en la que las investigaciones, realizadas

en torno a práctica educativa, han observado los principios conceptuales y metodológicos descritos en el artículo.

El rastreo realizado ha permitido identificar que en el ámbito internacional existen muchas experiencias de aplicación de instrumentos de medición del clima escolar, que incluyen cuestionarios y escalas, que han servido de referencia para la investigación y que han permitido identificar qué áreas requieren cambios de fondo en el proceso educativo, partiendo de la premisa de que hay que medir y evaluar el clima escolar, y para ello se debe contar con instrumentos validados.

También es importante resaltar que encontramos un estudio que denomina a las instituciones educativas como pequeñas comunidades y en ese sentido es necesario incluir la participación de los padres en esa comunidad, pues efectivamente es la base para la educación, para reforzar este planteamiento se incluye el estudio de Pérez, Ochoa, Moreno & López (2008) que se refieren sobre el análisis de la relación existente entre el clima familiar, el clima escolar y determinados factores de ajuste personal como la autoestima, la sintomatología depresiva y la satisfacción con la vida en la adolescencia. La muestra se compuso de 1319 adolescentes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 11 y 16 años y escolarizados en siete centros de enseñanza de la Comunidad Valenciana (España). Para analizar los datos se calculó un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados obtenidos indicaron que el clima familiar positivo se relacionó tanto directa como indirectamente con la satisfacción vital del hijo adolescente, a través de su influencia en el grado de autoestima y sintomatología depresiva que éste experimenta.

Agrega Valdés, Martínez & Arreola (2013) en su estudio llamado *Desarrollo de un instrumento para medir la participación de los padres en la educación escolar de los hijos*, cuyo propósito fue determinar la sustentabilidad empírica de un instrumento de medición de la participación de los padres en la educación de estudiantes de primaria. Se seleccionó una muestra no probabilística de 384 padres de estudiantes inscritos en 18 primarias públicas, la cual fue dividida a su vez de manera aleatoria en dos sub muestras, una para la fase exploratoria y

otra para la confirmatoria. Para ello se propuso un modelo teórico de medición integrado por nueve indicadores agrupados en dos factores: comunicación con la escuela y “apoyo del aprendizaje en casa”. Los resultados evidenciaron la sustentabilidad empírica del modelo de medición de la participación de los padres en la educación de estudiantes de nivel básico.

También se incluye en el rastreo realizado un párrafo sobre la necesidad de políticas educativas que estén acorde con el cambio que la educación está atravesando y que han propiciado un número considerable de estudios que analizan la calidad de la práctica educativa de los profesores y su relación con el clima escolar. En ese sentido se incluye la experiencia del caso español con el estudio de Pérez, Bolívar, León & Gallego (2005), que comentan el caso de la educación secundaria en España, donde las reformas educativas, según la conocida analogía de Larry Cuban, quedan –en muchas ocasiones– como huracanes que pasan sin llegar a afectar significativamente al núcleo instruccional del aula, que ha solido permanecer impasible a sucesivas olas y vientos.

Así, desde un símil geológico, aparece en los análisis la escasa sedimentación que ha quedado en sus estratos. Sin embargo, el paso de las olas reformistas puede dejar graves secuelas destructivas sobre las personas, dado que la reestructuración del sistema fuerza, normalmente, a una dolorosa reconversión identitaria. Por eso, acrecentado en nuestra vivencia postmoderna de la subjetividad, los huracanes reformistas dejan también destrucción, al desmoralizar el ejercicio profesional del profesorado hasta límites que llevan, en determinados casos, a las bajas por enfermedad. Este sería el caso de la reforma educativa en España en las últimas décadas que, por sus efectos en las vidas y condiciones de trabajo del profesorado de secundaria, ha contribuido a desestabilizar su identidad profesional, en ese sentido, una mayoría de profesores, con razón o sin ella, culpan a las reformas educativas de las nuevas enfermedades del alma que les aquejan.

2.2.4 Instituciones que se dedican a estudiar el clima

En el rastreo efectuado sobre los estudios e investigaciones realizados sobre el clima escolar se han identificado unas instituciones dedicadas a apoyar el estudio del clima escolar en Estados Unidos y que tiene el apoyo del departamento de educación del gobierno de Estados Unidos para medir el clima escolar todos los años. Esto demuestra la importancia que le otorga el gobierno norteamericano al clima escolar. El *National School Climate Center*, que forma parte de la *Universidad de Columbia*, Nueva York, Estados Unidos, cuyo principal objetivo es promover el clima escolar positivo y sostenido dentro de un entorno seguro y de apoyo que fomenta las habilidades sociales y emocionales, éticas y académicas, propone cinco estrategias para que las instituciones educativas puedan manejar efectivamente el clima escolar:

- Seleccionar un instrumento de investigación que sea pertinente con el contexto en el que la institución se encuentra.
 - Comprometer a toda la comunidad educativa en el mejoramiento del clima escolar.
 - Implicar a toda la comunidad educativa en un proceso de coliderazgo y coaprendizaje.
 - Integrar las iniciativas para el mejoramiento del clima escolar.
 - Comunicar los resultados a todos los integrantes de la comunidad educativa.
- (Faster & López, 2013)

De esta manera, la evaluación eficaz del clima escolar es esencial en el proceso de mejora continua que requiere involucrar a toda la comunidad en un diálogo de colaboración para entender los puntos fuertes y las necesidades particulares de una institución educativa y desarrollar planes de acción específicos a partir de estos datos que puede ser verdaderamente transformadores. A través de un intencional e interactivo manejo de información, las instituciones educativas podrán dirigir sus recursos de la manera más favorable y tendrán un mejor mecanismo para la realizar evaluaciones comparativas para una mejora continua.

Weissbourd, Bouffard & Jones (2013), investigadores del *National School Climate Center*, estudiaron la relación entre el clima escolar y el desarrollo social y moral. Se concluye que aunque las instituciones educativas no son el único lugar donde los estudiantes desarrollan capacidades morales y sociales, son uno de los marcos de referencia más importantes, en parte debido a que son amplios en oportunidades para la discusión y la interacción. Su éxito depende en gran medida de su capacidad de auto reflexión, su compromiso para considerar las prioridades con mucho cuidado y respeto y su capacidad de movilizar la energía moral y la sabiduría de los estudiantes. Con estas capacidades se pueden crear comunidades educativas caracterizadas por un clima que inspira a los estudiantes a crear un mundo mejor y mucho más justo.

Otra institución es presentada por Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro (2013), quienes comentan que durante más de un siglo ha habido un creciente interés por el ambiente escolar. Recientemente, el departamento de educación de Estados Unidos, el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades, el Instituto de Ciencias de la Educación, los ministerios de educación para el exterior y la UNICEF se han enfocado en el análisis y reforma del clima escolar basada en evidencia como una estrategia de mejora de las instituciones educativas que apoya a los estudiantes, padres, tutores y personal de las instituciones educativas para trabajar juntos para crear instituciones educativas cada vez más seguras.

Este trabajo presenta una revisión integradora de la investigación del clima escolar que se enfoca en cinco dimensiones esenciales del clima escolar: seguridad, relaciones, enseñanza y aprendizaje, el entorno institucional y el proceso de mejora de la escuela. Se concluye con una serie de recomendaciones para los investigadores y los responsables de realizar las políticas sobre el clima escolar.

En el ámbito colombiano hay que resaltar el esfuerzo que realiza el Centro de Investigación en Comportamiento Organizacional (CINCEL), dirigido por el profesor Fernando Toro Álvarez, que si bien está enfocado al sector empresarial, sí existen algunos fundamentos y experiencias que se pueden aplicar al campo

educativo. El aporte académico de esta institución se puede evidenciar en sus escritos (libros) y la Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, de hecho, en algunos apartes de esta investigación se incluyen algunas referencias sobre los aportes de este investigador.

Luego de la revisión de las investigaciones se puede concluir:

1. No se han realizado estudios de validación de instrumentos para medir el clima escolar en las instituciones educativas de básica y media en Colombia.
2. El clima escolar es un factor que incide en el rendimiento de los alumnos.
3. El clima afecta a los profesores, adicionalmente la docencia es considerada una profesión con alto nivel de estrés.
4. Existen en el mundo políticas educativas que propenden por su estudio.
5. Existen instituciones especializadas en otros países para medir anualmente el clima escolar con instrumentos validados.

2.3 Dimensiones para la medición de clima escolar

Para efectos de este estudio, se entiende que el clima escolar, como factor presente en las instituciones educativas, se encuentra constituido por una serie de características que –luego de ser analizadas y organizadas de manera tal que puedan ser observables y medibles– se clasifican en dimensiones que a su vez se encuentran representadas en variables que dan cuenta de cada uno de los aspectos considerados significativos dentro del ambiente escolar.

A continuación se presenta la caracterización de dimensiones más recurrentes, basada en el rastreo y hallazgo de diversos estudios que sobre clima escolar se han venido desarrollando, que deja manifiesta la necesidad de seguir adelantando estudios del clima, orientados a las instituciones educativas, ya que a pesar de haberse iniciado su estudio, la producción académica al respecto sigue siendo limitada.

Se requiere entonces, para la medición del clima escolar, un acercamiento a todos aquellos factores o a los más significativos que afectan y estimulan decisivamente el clima en una institución. En este sentido Gómez (2004), plantea que:

La organización como sistema social está bajo la influencia de numerosos estímulos que provienen del sistema organizacional y que a su vez está caracterizada por varias dimensiones que pueden afectar el comportamiento de los individuos, es así que la institución educativa como organización, también se encuentra definida por una serie de dimensiones que además de identificarla, inciden significativamente en la percepción que sus miembros tienen de ella (p. 103).

Por tanto, se hace necesario concretar cada una de las dimensiones propuestas en este trabajo, con el fin de especificar detalladamente la percepción que los miembros de una institución educativa tienen, respecto del ambiente escolar donde trabajan. Es así que algunos elementos estarán más orientados al carácter individual de cada uno de los miembros, y otros a las dinámicas del trabajo

en equipo o, en su defecto, a los procedimientos de los que cada miembro de la institución es responsable.

En este sentido, es fundamental que las características propias de cada una de las dimensiones estén fundamentadas y bien estructuradas. Gómez (2004) esboza una clara definición de los diferentes tipos de interacción que pueden darse entre cada una de las dimensiones, desde lo individual, lo grupal y lo propio de la organización institucional, es así que:

Las interacciones individuales hacen referencia al alcance de los objetivos, la satisfacción en el trabajo, en la carrera y en la calidad de trabajo. Las de grupo se refieren al alcance de los objetivos, la moral, los resultados y la cohesión. Por último, los que se refieren a la organización tienen en cuenta la producción, la eficacia, satisfacción, adaptación, desarrollo, supervivencia, tasa de rotación y ausentismo (p. 102).

Si bien, las interacciones expuestas por Gómez (2004) enmarcan tan solo la generalidad de los aspectos que corresponderían a una y otra dimensión, estas son punto de partida en la consolidación de las dimensiones contempladas en el presente estudio, estableciendo así que cada componente en sí mismo no da cuenta del estado del clima escolar, sino que la suma de dichos componentes y su interacción es lo que permite un acercamiento a la medición del clima escolar presente en una institución educativa.

Sutton & Fall (1995) aseveran que los constituyentes básicos del clima son necesarios para que exista en ellos una división relevante cohesionada al beneficio que pueda tener la organización en los resultados de su ambiente. Estos autores, además de medir la relación de auto eficacia y el rol del consejero escolar con el clima escolar, amplían el alcance de las dimensiones que intervienen en el clima escolar al plantear una serie de variables de tipo demográfico que inciden en la percepción del clima.

Al respecto, y considerando que medir el clima puede hacerse desde múltiples miradas, es necesario enfatizar que es la percepción el enfoque dominante al momento de explorar la interacción de quienes hacen parte de una

institución con su ambiente, es por ello que el clima se ha descrito consistentemente como las percepciones de los miembros de una institución frente a su lugar de trabajo. Patterson, West, Shackleton, Dawson, Lawthom, Maitilis, Robinson & Wallace (2005) entienden que “la percepción es una variable interviniente entre el contexto de una organización y la conducta de sus miembros, e intenta comprender cómo los miembros de una institución experimentan el trabajo en su ambiente laboral” (p. 378).

La percepción se encuentra validada como predictor del clima en una institución, pese al supuesto de que dichas percepciones son básicamente descriptivas en lugar de afectivas o evaluativas, como lo demuestran los trabajos de Sheneider & Reichers (1983). Investigaciones como las de Patterson, et al. (2005) sugieren componentes evaluativos y afectivos que desde el análisis individual lleven a pensar en un clima psicológico, “donde los ambientes de trabajo son significativamente evaluados y representados en términos de su sentido y significado para los miembros de una institución” (p. 379).

El presente estudio asume como mecanismo de análisis en el diseño del instrumento de medición de clima escolar, la percepción del docente frente al clima en su institución, de ahí la importancia de establecer que las dimensiones que orientaron cada una de las variables a tener en cuenta se encuentran apoyadas desde la perspectiva desarrollada por Hernández & Fernández (2008):

(...) frente a percepciones colectivas respecto a variables de la organización como estructura, políticas y prácticas administrativas y a los procesos humanos que ocurren en la interacción cotidiana dentro de la organización como la comunicación, el liderazgo, el ejercicio de la jerarquía, entre otros (p. 10).

Por lo tanto, los procesos de carácter individual, de relaciones de equipo y los propiamente organizativos orientan las dimensiones a tenerse en cuenta, pues se concluye que ya no solo se asume el clima escolar desde la percepción individual de cada uno de los miembros, pues, como lo afirman Delgado, Bellón, Martínez, Luna, López & Lardelli (2006), el clima en una institución “recoge la vertiente

grupal de las percepciones de un profesional, ya que es una noción referida a cómo se perciben las relaciones con las personas que comparten la misma tarea” (p. 494).

Así mismo, como concluyen Schneider & Hall (1972), el clima es un factor multidimensional que refleja la interacción entre características personales y organizacionales, sin embargo, en cada organización, dichas características, y propiedades en varias ocasiones, le son propias, y en muchos casos exclusivas. Estos elementos afectan el ambiente interno o clima de las organizaciones, y repercuten en el comportamiento de las personas y, por consiguiente, en la productividad de la institución.

Por tanto, la importancia de medir a través de un instrumento el clima organizacional lleva, según Méndez (2006), a analizar “aspectos internos de carácter formal e informal que afectan el comportamiento de los miembros de la organización, a partir de las percepciones y actitudes que tienen sobre el clima de la organización y que influyen en su motivación laboral” (p. 116).

2.3.1 Análisis comparativo entre diferentes propuestas para medir el clima

La visión adoptada por diversos autores ha planteado una serie de dimensiones que caracterizan, en mayor o menor proporción, el clima escolar, no obstante, no hay un consenso general respecto a su medición.

Una primera aproximación a dichas dimensiones es la ofrecida por Litwin & Stringer, quienes, entre los años 1960 y 1970, proponen una amplia visión del clima y de sus formas de medición.

Al respecto, en la investigación *Motivation and organizational climate*, de la Universidad de Harvard, Litwin & Stringer (1968), citados en Holloway (2012), desarrollan una definición operativa del clima, lo define como “la suma de las percepciones individuales de trabajo en la institución” (p.14), afirman que es precisamente ese conjunto de propiedades medibles en el ambiente de trabajo lo que influye y motiva el comportamiento de cada uno de los miembros en una organización.

En esta investigación de corte experimental, si bien se establecieron nueve escalas diferenciadas para la medición primaria del clima, son seis las dimensiones contempladas y aplicadas para su estudio:

- Estructura
- Responsabilidad
- Identidad
- Recompensa
- Relaciones humanas (calor humano)
- Conflicto.

A partir del este estudio, García (2009) resalta el análisis realizado de la influencia del estilo de liderazgo y del clima, sobre la motivación y la conducta de los miembros de una institución, a partir del instrumento diseñado por Litwin & Stringer, se presenta un cuestionario de medición, basado en la teoría de motivación de Mc Clelland, orientado a las percepciones de los individuos y su comportamiento en la organización.

El instrumento estableció tres aspectos clave a estudiar: 1) la relación entre los estilos de liderazgo y el clima organizacional; 2) los efectos del clima sobre la motivación individual; 3) los efectos del clima sobre variantes consideradas tradicionales como la satisfacción personal y el desempeño organizacional.

Los desarrollos de Litwin & Stringer dan cuenta del avance no solo conceptual del clima sino de su medición en diferentes organizaciones, Castro & Lizarazo (2001) retoman estudios posteriores de estos autores y confirman una ampliación en las diferentes dimensiones que constituyen el clima, atendiendo a aspectos formales de carácter individual, colectivo y organizativo. Las dimensiones que se proponen son:

- Conformidad: referida al grado con que las personas sienten que existen limitaciones impuestas externamente sobre los miembros de la organización.
- Responsabilidad: hace referencia al grado con que los miembros de la organización reciben compromisos personales para el logro de los objetivos organizacionales que les compete.

- Normas de excelencia: dado por el énfasis otorgado por la organización a la calidad del rendimiento y al cumplimiento sobresaliente de logro.
- Recompensa: determinado por el grado en que los miembros de la organización experimentan organización, claridad e objetivos.
- Calor y apoyo: cuyo determinante es la prevalencia de buenas relaciones.
- Seguridad: hace alusión al sentimiento de estabilidad laboral y de protección integral.
- Salario: refiere tácitamente a la remuneración y recompensa proporcional al desempeño de cada uno de los miembros de la organización.
- Espíritu de grupo: hace referencia esencialmente a la posibilidad de trabajo en equipo.
- Estándares: manifestado por la percepción que tienen de su labor los miembros de la organización.

En otra perspectiva de medición del clima se encuentran los desarrollos de Likert, analizados por García (2009) a través de la llamada teoría de los sistemas de organización, en ellos establece un modelo basado en la premisa de que el “comportamiento del individuo depende de la percepción que tiene de la realidad organizacional en la que se encuentra” (p. 50).

En el modelo desarrollado por Likert, citado por García (2009), además de establecer una serie de dimensiones, introduce la idea de sistemas de gestión. Es así que para conocer el estado del clima en una institución debe establecerse antes el tipo de sistema de gestión que orienta a la organización. Dichos procedimientos, son definidos como: I sistema autoritarismo explotador, II sistema autoritarismo paternalista, III sistema consultivo y IV sistema participación en grupo.

Así mismo, estos métodos exponen modelos de climas favorables y desfavorables en los que intervienen, para Likert, las siguientes dimensiones que fueron recopiladas en el instrumento *Profile of Organization*, abordadas por Fernández (2004):

- Los métodos de mando
- Las fuerzas de motivación

- Los procesos de comunicación
- La influencia
- La toma de decisiones
- La planificación
- El control
- Los objetivos de rendimiento y de perfeccionamiento.

En el contexto colombiano, se han presentado diferentes propuestas de medición de clima, una de ellas es la elaborada por Méndez (2006), a través del instrumento para medir el Clima en Organizaciones Colombianas (IMCOC), donde se asumen conceptualmente las dimensiones como variables, constituyéndose en una de las clasificaciones más amplias en los instrumentos de medición de su tipo, las dimensiones propuestas son:

- Estructura: relacionada con la formalización de propósitos, procedimientos y relaciones de autoridad por parte de la organización.
- Responsabilidad: referida al ejercicio de autoridad que confiere el cargo a los miembros de la organización, así como la autonomía para desempeñarlo.
- Toma de decisiones: se refiere al empoderamiento de los empleados por parte de los directivos en las tareas asignadas, esto influye en el tipo y frecuencia de supervisión.
- Trabajo en equipo: hace referencia a los procesos asociativos de los miembros de la organización y cómo estos contribuyen al logro de objetivos.
- Estándares: enmarcada en el nivel de productividad y rendimiento determinado por la organización para cada uno de sus miembros.
- Resultados y recompensas: alude a la percepción que tienen los individuos frente a las acciones de motivación por parte de la organización ante el desarrollo de las funciones y cumplimiento de los objetivos.
- Cooperación y apoyo: determinada por procesos de calidad en la interacción social.

- Liderazgo: asumida como el apoyo y orientación en el desempeño de funciones de los miembros de la organización.
- Relaciones: identificadas por el grado de satisfacción frente a las relaciones interpersonales.
- Comunicación: referida al acceso y movilización de la información necesaria y útil de la organización.
- Control: referida tácitamente al nivel y frecuencia de supervisión de las personas.
- Obstáculos: en relación a las diferencias y conflictos producto de las interacciones organizativas, individuales y de equipo.
- Identidad: ligada al sentido de pertenencia y compromiso que tienen las personas con la institución.

Reinoso, Cea & Germán (2008), siguiendo la línea de exploración establecida por Méndez, contemplan aspectos propios de la persona y de la estructura organizativa de la institución, diseñan y validan un instrumento de medición de clima organizacional, basado en percepciones y expectativas, teniendo en cuenta no solo las dimensiones más frecuentemente utilizadas en diversos estudios sino que, en paralelo, “estiman los niveles de percepciones y expectativas, para construir un indicador de clima organizacional a partir de las brechas entre ambos” (p. 39). Las dimensiones propuestas se presentan a continuación:

- Autonomía: evalúa el grado de confianza en la implementación del trabajo de los individuos.
- Estructura: indica el sentimiento de las personas frente a las restricciones y controles dentro de la organización.
- Aspectos físicos: evalúa las percepciones y expectativas respecto a los espacios físicos e implementos de trabajo.
- Recompensa: corresponde a la percepción del grado de refuerzo adecuado y oportuno de acuerdo al trabajo realizado.

- Apoyo: representa el sentimiento del grupo frente a la cooperación entre los miembros de la organización.
- Calidez: representa la percepción de confraternidad entre los miembros de la organización; trato interpersonal, referido a las relaciones de respeto, cooperación y ayuda entre los miembros de la organización.
- Apoyo del jefe: refiere la percepción frente al respaldo y estímulo por parte de los jefes.
- Sentido de pertenencia: alude al grado de orgullo derivado de la vinculación a la institución.
- Retribución: referida a la equidad en la remuneración recibida.
- Disponibilidad de recursos: atiende al acceso a equipos e implementos necesarios para ejecutar las labores.

Desde la perspectiva de una organización educativa, Toro (2008) estudia diez variables de clima, examinadas con la encuesta Estudio Clima Organizacional (ECO IV), desarrollada en un estudio diagnóstico de clima en la Universidad de Antioquia y utilizada para posteriores estudios psicométricos comparativos. La encuesta es un instrumento psicométrico factorial que mide la percepción de clima, conformada por un conjunto de reactivos que deben responderse a través de una escala tipo Likert. A continuación se presentan las variables propuestas:

- Estabilidad: percepción del grado en que los empleados ven claras posibilidades de permanencia de la Universidad y estiman que a la gente se la conserva o despide con criterio justo.
- Claridad Organizacional: grado en que el personal percibe que ha recibido información apropiada sobre su trabajo y sobre el funcionamiento de la Universidad.
- Coherencia: percepción de la medida en que las actuaciones del personal y de la Universidad se ajustan a los principios, objetivos, normas y reglamentos establecidos.

- Trabajo en Equipo: grado en que se percibe que existe en la Universidad un modo organizado de trabajar en equipo y que tal modo de trabajo es conveniente para el empleado y para la Universidad.
- Valores Colectivos: grado en que se perciben en el medio interno la cooperación (ayuda mutua), la responsabilidad (esfuerzo adicional), el cumplimiento y el respeto (consideración, buen trato).
- Trato Interpersonal: percepción del grado en que las personas se ayudan entre sí y sus relaciones de cooperación y respeto.
- Apoyo del Jefe: percepción del grado en que el jefe respalda, estimula y da participación a los miembros de la institución.
- Sentido de pertenencia: percepción del grado de orgullo derivado de la vinculación a la institución. Sentido de compromiso y responsabilidad en relación con sus objetivos y programas.
- Retribución: grado de equidad percibida en la remuneración y los beneficios derivados del trabajo.
- Disponibilidad de recursos: percepción del grado en que los miembros de la institución cuentan con los equipos, implementos y aportes requeridos de otras personas y dependencias para la realización de su trabajo.

Desde una perspectiva diferente, Chiang, Nuñez & Huerta (2005) estudian el efecto del clima organizacional en la autoeficacia de los docentes de instituciones de educación superior, utilizando el instrumento University-Level Environment Questionnaire (ULEQ) compuesto por siete dimensiones que, a diferencia de las variables presentadas por Toro (2008) y Reinoso, Cea & Germán (2008), en las cuales se privilegia la percepción frente a factores organizacionales y de interacción personal con pares y jefes, en esta la percepción se encuentra orientada a factores propios del proceso de enseñanza del que es responsable el docente.

- Libertad de cátedra: grado de libertad de cátedra para el personal y los estudiantes

- Interés por el aprendizaje estudiante: grado en el que los procedimientos universitarios y los enfoques de la enseñanza enfatizan un interés porque los estudiantes aprendan.
- Interés por la investigación y el estudio: grado en que la institución educativa subraya la importancia de investigación y estudio de los docentes.
- *Empowerment*: grado por el que se capacita y anima a los profesores a implicarse en la toma de decisiones.
- Afiliación: grado en que los profesores obtienen ayuda, consejo y muestras de ánimo, y se les hace que sean aceptados por sus colegas.
- Consenso de la misión: grado de existencia un consenso entre el personal en lo relativo a los objetivos generales de la institución educativa.
- Presión laboral: grado de presencia y dominio de la presión laboral en el ambiente.

Gómez (2004), a través del estudio diseño, construcción y validación de un instrumento que evalúa clima organizacional en empresas colombianas, desde la teoría de respuesta al ítem, retoma el instrumento IPAO, construido por Pritchard y Karasick en los años setenta, que se encuentra conformado por cuarenta ítems los cuales abarcan seis dimensiones definidas de la siguiente manera:

- Claridad organizacional: entendida como el grado en que el trabajador percibe que existen en la organización parámetros de acción precisos y confiables, tanto en el nivel macro como en el micro y la comunicación efectiva de estos a sus colaboradores.
- Sistema de recompensas e incentivos: entendido como el grado en el cual el trabajador percibe que la organización otorga beneficios que se corresponden en calidad, cantidad y equidad suficiente con la contribución de sus colaboradores.
- Toma de decisiones/autonomía: entendida como el grado en el cual la organización involucra a sus empleados en las decisiones que afectan globalmente a la empresa y la autonomía que concede a sus colaboradores en el ejercicio de sus funciones.

- Liderazgo: entendido como el grado en el cual los empleados reciben apoyo y orientación efectiva de sus jefes en el desarrollo de sus actividades laborales.
- Interacción social: entendida como el grado en el cual el trabajador percibe que predominan las relaciones entre miembros, caracterizadas por el respeto mutuo, cooperación efectiva, metas consensuadas, solidaridad, integración social y mecanismos claros y equitativos en la solución de conflictos.
- Apertura organizacional: entendida como el grado en el cual el trabajador percibe que la organización promueve en sus colaboradores el desarrollo de ideas, iniciativas y proyectos novedosos que redunden en el mejoramiento de los procesos internos y de los productos y servicios que ofrece.

En los anteriores desarrollos conceptuales, aun cuando se establecen dimensiones que pueden ser agrupadas en categorías comunes, no se establece un consenso frente a las estas. También, a pesar de que responden a diferentes tipos de organizaciones, cuyas particularidades les sitúa en contextos diferentes, hacen que lo pertinente esté asociado directamente no solo al tipo de organización sino a lo que se quiere conocer de ella. Sin embargo, son insumo base para establecer las dimensiones que en clima escolar de instituciones educativas de básica y media serán sujetas de medición, objeto del presente estudio investigativo.

A pesar de no existir un acuerdo en los diferentes estudios de clima respecto de las diferentes dimensiones que le constituyen, la mayor parte de los cuestionarios utilizados, según Gómez (2004),

...se distinguen por ciertas dimensiones comunes entre las que se destacan: a) el nivel de autonomía individual que viven los actores dentro del sistema, b) el grado de estructura y de obligaciones impuestas a los miembros de una organización por su puesto, c) el tipo de recompensa o de remuneración que la empresa otorga a sus empleados, d) la consideración, el agradecimiento y el apoyo que un empleado recibe de sus superiores (p. 103).

2.3.2 Propuesta de dimensiones que componen el clima escolar

La caracterización realizada del clima escolar en instituciones educativas de básica y media se agrupó en seis dimensiones: estructura y procesos, infraestructura, toma de decisiones, relaciones interpersonales, compensación, identidad personal y profesional y sentido de pertenencia. En la siguiente tabla se presentan los principales autores que coinciden en la descripción de dichas dimensiones como elementos predictores del clima escolar:

Tabla 2: Comparación de las dimensiones de clima escolar utilizadas por diferentes autores

Dimensión clima escolar	Gómez 2004	Molina Montejo & Ferro 2004	Méndez 2006	Chiang Núñez & Huerta 2005	Toro 2011	Mejías, Reyes & Arzola 2006	Reinoso Cea & Germán 2008	Reinoso & Aranceda 2007	Lizárraga & Nava 2008
Estructura y procesos	X	X	X			X	X	X	X
Infraestructura				X	X		X	X	X
Toma de decisiones	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Relaciones interpersonales		X	X		X	X	X	X	X
Compensación	X		X				X	X	X
Identidad personal y profesional			X	X					X
Sentido de Pertenencia	X		X	X	X				X

Fuente: elaboración propia.

La caracterización realizada del clima escolar en instituciones educativas de básica y media se agrupó en seis dimensiones: estructura y procesos, infraestructura, toma de decisiones, relaciones interpersonales, compensación, identidad personal y profesional y sentido de pertenencia.

A continuación se presentan las variables asociadas a cada una de las dimensiones desarrolladas y los autores más representativos que las abordan.

Tabla 3: Dimensiones planteadas para medir clima escolar con docente en instituciones educativas de educación básica y media

Dimensión	Variables relacionadas	Autores que lo abordan
Estructura y procesos	Organización, liderazgo, políticas internas, parámetros, autoridad.	Reinoso, Cea & Germán (2008); Noriega & Pria (2011); Toro (2008); Gómez (2004); Méndez (2006); Chiang, Núñez & Huerta (2005)
Infraestructura	Espacio físico, recursos disponibles, ambiente de trabajo	Castro & Lizarazo (2001); Reinoso, Cea & Germán (2008); Toro (2008);
Toma de decisiones	Participación, adaptación al cambio, libertad de cátedra, responsabilidad.	Noriega y Pría (2011); Aburto y Bonales (2011); Alles (2000); Gibson, Ivancevich, Donnelly & Konopaske (2011); Méndez (2006); Gómez (2004); de Maldonado & de González (2009)
Relaciones interpersonales	Conflictos, trabajo en equipo, colaboración, cooperación, resiliencia, respeto.	Likert (1951); Méndez (2006); Toro (2003); Aburto y Bonales (2011); Granadas (2000); Chiavenato (2009); Reinoso, Cea & Germán (2008); Posada (2010); De Maldonado & De González (2009).
Compensación	Salario, beneficios, bonificaciones, reconocimiento,	Aburto y Bonales (2011); Reinoso, Cea & Germán (2008); Aguerre

	capacitación, carrera.	(2004); Gómez (2004); Toro (2008); Méndez (2006)
Identidad personal y profesional	Vocación, identidad, compromiso, aprendizaje de los estudiantes, deseo de aprender.	Alles (2000); Munch, Galicia, Jiménez, Patiño & Pedronni (2010); Méndez (2006);
Sentido de pertenencia	Misión de la institución, actitud frente a la institución, principios éticos, imagen institucional, coherencia institucional.	Méndez (2006); Toro (2008); Gibson, Ivancevich, Donnelly & Konopaske (2011)

Fuente: elaboración propia.

2.3.2.1 Dimensión estructura y procesos

Esta dimensión aborda la *formalización* de los elementos constitutivos de la organización educativa, en tanto que le otorga una identidad propia, y asimismo traza la ruta de los fines hacia los que se orienta y los modos que establece para conseguirlos. Esta, va más allá del orden jerárquico de cargos y funciones, permea las formas y relaciones de autoridad y su relación con el liderazgo.

El aporte más significativo dentro de esta dimensión es que las variables que contiene (organización, liderazgo, políticas internas, parámetros, y autoridad) movilizan las percepciones que los docentes de la institución educativa tienen, no solo frente a cómo delimitan las tareas y funciones sino a cómo se organizan y planifican. Reinoso, Cea & Germán (2008) la definen como la capacidad de “los miembros de la organización de entender y compartir el sentido de los liderazgos otorgados y de los mecanismos utilizados para la orientación al logro de objetivos (p. 6).

Noriega & Pria (2011) hacen su acercamiento a la dimensión estructura y procesos desde la visión de estructura organizacional, referida a los sistemas formales y las políticas (obligaciones, procedimientos, directrices, entre otros), bajo lo cual se estructura el grupo y se establecen, transmiten, concilian y controlan las tareas. Del mismo modo, Toro (2008) alude a esta categoría bajo la

denominación de claridad organizacional, “asumida como el grado en que las personas perciben que han recibido de información apropiada sobre su trabajo y el grado de funcionamiento de la institución” (p. 19).

La claridad organizacional, es también asumida como dimensión por Gómez (2004), quien en la misma línea de Toro define y relaciona dicha dimensión con el grado en que un miembro de la institución percibe que existen en la organización parámetros de acción precisos y confiables, tanto en el nivel macro como en el nivel micro, y la comunicación efectiva de los este con sus colaboradores (p. 108).

Para Reinoso, Cea & Germán (2008) la dimensión estructura y procesos es entendida como el sentimiento de los miembros de la institución respecto de las restricciones y controles existentes en esta, incluyendo la percepción respecto a las tareas, la organización de estas y la planificación del trabajo (p. 6). También desde Méndez (2006) se sostiene que “esta dimensión aborda la forma en que la organización formaliza los propósitos, procedimientos, relaciones de autoridad, funciones y movilidad de los cargos, estándares en el trabajo y su relación con la tecnología” (p. 130).

Consenso de la misión también está asociada a la dimensión estructura y procesos, dada su relación con los elementos constitutivos de la institución. Para Chiang, Núñez & Huerta (2005) es referida al grado de consenso entre el personal y lo relativo a los objetivos generales de la institución, en este caso educativa.

Las acciones de los individuos de una organización están en concordancia con las metas y procesos llevados a cabo y de la misma manera en su proceso de evaluación. De acuerdo a esto, Munch, Galicia, Jimenez, Patiño & Pedronni (2010) aseguran que los indicadores de actuación o estándares sirven de patrón para evaluar los resultados. La efectividad del control está en relación directa con la precisión de los indicadores, ya que estos permiten la ejecución de los planes dentro de ciertos límites, minimizando errores y, consecuentemente, evitando pérdidas de tiempo y dinero (p. 166). Así mismo, e independientemente del tamaño de la institución, los objetivos e indicadores bien establecidos son los estándares

que sirven para evaluar el logro de los resultados; por ejemplo, en un programa de estudios, los objetivos de aprendizaje sirven para diseñar la evaluación y los exámenes de los alumnos.

Es así que la medición de la percepción de la estructura y procesos, presente en la institución escolar, da cuenta de una significativa ruta de los fines hacia los que se orienta y los modos que establece para conseguirlos. Esta va más allá del orden jerárquico de cargos y funciones, permea las formas y relaciones de autoridad y su relación con el liderazgo.

2.3.2.2 *Dimensión Infraestructura*

Recoge todos aquellos factores que pueden estimular la percepción de un adecuado o no adecuado clima organizacional, en relación con todos aquellos elementos que conforman el ambiente físico de trabajo. Esta responde no solo a la existencia de espacios y recursos sino a la pertinencia, calidad y posibilidad de acceso a estos, y cómo facilitan, enriquecen y/o fortalecen el desarrollo de las funciones asignadas. Las variables más significativas dentro de esta dimensión son el espacio físico, los recursos disponibles y el ambiente de trabajo.

Una organización debe reconocer cuáles son los componentes físicos que conducen a estimular positivamente los objetivos a cada uno de sus miembros. Castro & Lizarazo (2001) aseguran que los factores materiales determinantes se refieren a aquellos indicadores que identifican tanto el sistema logístico, como los recursos y a la planta física. En este sentido, dentro de las instituciones educativas los recursos adecuados, se relacionan con espacios y materiales pertinentes para la realización de las labores escolares y su debida utilización. Estos lugares, en este caso, tienen que ver con laboratorios, óptimos salones, áreas de aprendizaje equipadas, mobiliarios y una dotación eficiente.

Con este sistema se obtiene un diseño fundamental para ayudar a los individuos de la institución a alcanzar una eficiente productividad y las metas de las actividades que se han propuesto. Por tal razón, Reinoso, Cea & Germán (2008) evalúan el sentimiento de los trabajadores respecto de los elementos físicos que

conforman su ambiente de trabajo. Se recogen percepciones y expectativas respecto de los espacios físicos y los implementos de trabajo.

Así mismo, la planta física debe ser un espacio completo y adecuado según las necesidades de la organización. La infraestructura del lugar donde están inmersos los docentes debe estar en concordancia con la funcionalidad y dependencia de la labor a realizar, pues de esta depende la percepción que los sujetos tengan a la hora de realizar sus labores.

Basado en la Encuesta Clima Organizacional, Toro (2011) manifiesta que “la percepción del grado en que el personal cuenta con los equipos, los implementos y el aporte requerido de otras personas y dependencias para la realización de su trabajo” (p. 19), por tanto los materiales y la adecuación de lugar donde están ubicados influyen positivamente en el desarrollo de las personas y por ende en su funcionalidad con cada una de sus responsabilidades.

La infraestructura y las variables que la determinan son un factor determinante en la medición del clima escolar, en tanto que el espacio físico donde se desarrollan las funciones y tareas, inciden en como los miembros de la comunidad educativa ven la suficiente calidad y cantidad en los materiales y recursos que se ponen a su disposición para el cumplimiento de los objetivos trazados por la institución.

2.3.2.3 *Dimensión toma de decisiones*

El criterio que cobra mayor relevancia dentro de esta dimensión es la autonomía, ya que configura el nivel de libertad para ejercer acciones tendientes al fortalecimiento de los procesos, así como el nivel de confianza y participación en las decisiones y acciones que ejerzan los miembros de la organización educativa. Un aspecto bastante significativo y que se encuentra relacionado dentro de esta dimensión es el grado de confianza que se tenga en la toma de decisiones de los miembros de la organización educativa, el cual trasciende en la frecuencia y tipo de supervisión de las tareas asignadas.

De esta forma, las variables que se encuentran asociadas a esta dimensión son la autonomía, la participación, la adaptación al cambio, la libertad de cátedra y la responsabilidad.

Los sujetos de una organización están en constante acción, teniendo como factor relevante, la participación dentro del colectivo, al respecto, Noriega & Pría (2011), enfatizan en que “involucrar a los miembros del grupo en la elección de alternativas de acción que afectan globalmente el trabajo y se concede libertad para acometer las tareas y solucionar los problemas cotidianos, incluye la pertinencia de las decisiones y de la delegación entre niveles jerárquicos” (p. 118).

De esta forma, la intervención de cada uno de los individuos en el grupo de trabajo es relevante para que se ejecuten gestiones y posibles elecciones de mejora en el trabajo. Así mismo, la libertad y confianza para tomar decisiones hace que el clima en la institución se desarrolle de manera plena o satisfactoria al incluir tanto a los directivos como a sus empleados.

Así, la dirección que evoluciona dentro de un clima participativo tiene confianza en sus empleados, como lo explican Aburto & Bonales (2011) la consecución de un clima participativo está relacionada con el nivel de confianza que los directivos tengan en sus equipos de trabajo y se logra cuando a pesar de “que la política y las decisiones se toman generalmente en la cima, se permite a los subordinados tomar decisiones más específicas en los niveles inferiores” (p. 44).

Proponen estos autores que en el sistema de la participación en grupo la dirección tiene plena confianza en sus empleados, por lo que los procesos de toma de decisiones están diseminados en toda la organización, y muy bien integrados a cada uno de los niveles.

La confiabilidad en una organización permite que el proceso de toma de decisiones esté disgregado y, por ende, el proceso comunicativo entre los individuos sea efectivo. Madrigal (2006), citado por Pineda & Valencia (2011), propone que las habilidades que el directivo debe dominar en primera instancia, son: la comunicación, saber tomar decisiones y estar consciente del riesgo que cada una conlleva, tener creatividad para innovar, improvisar y planear, ser un líder en

cada proyecto o programa que emprenda, saber administrar su tiempo y el de su personal, trabajar en equipo y ser asertivo (p. 11).

Por consiguiente, el tomar decisiones que permitan una mejora para el ambiente laboral conlleva a que las alternativas de gestiones de los individuos sean claras y constantes. Para Noriega & Pría (2011), si se involucran los miembros del grupo en la elección de alternativas de acción que afectan globalmente el trabajo y se concede libertad para acometer las tareas y solucionar los problemas cotidianos se logra que las decisiones y la delegación entre niveles jerárquicos se ejecuten dentro de los estándares definidos por la institución educativa.

En consecuencia, la articulación entre realizar las labores y corregir los posibles inconvenientes presentados depende del nivel de comunicación ejercido a través de las decisiones tomadas. Alles (2000) coincide que en el ámbito de las organizaciones educativas, la actitud del docente debe manifestarse con la satisfacción del trabajo que desempeña, participar activamente, comprometerse como actor del sistema educativo, de allí su comportamiento, productividad y eficiencia en el logro de las metas y objetivos organizacionales. Por tanto, el compromiso y actitud frente a la labor realizada dependen del bienestar ejercido en la institución.

La relación sugerida entre la conducta propia de cada miembro de la organización y su incidencia en la percepción del clima escolar plantea, como lo proponen Gibson, Ivancevich, Donnelly & Konopaske (2011), que algunos factores de la conducta influyen en el proceso de toma de decisiones. “Algunos afectan solo a ciertos aspectos, mientras que otros al proceso completo; sin embargo, todos pueden influir en algo y, por lo tanto, deben entenderse para apreciar completamente dicho proceso” (p. 457). Los factores que intervienen de manera significativa en este proceso de tomar decisiones, tienen que ver con lo ético, los valores, la personalidad, propensión al riesgo, potencial de disonancia y escalamiento del compromiso.

Tener en cuenta esta dimensión es para Reinoso, Cea & Germán (2008) saber la representación, percepción y expectativas de los trabajadores respecto del

grado de participación en los procesos de decisión que se desarrollan en la organización. Se evalúa además el grado en que los trabajadores se sienten formando parte de la compañía y siendo partícipes de una relación comunicativa con los directivos.

Méndez (2006) sostiene que los directivos empoderan a los empleados según sus capacidades, el cargo y la tarea asignada, lo que les permite dar opiniones y participar en decisiones y contextos particulares. Por consiguiente, es importante tomar en cuenta la responsabilidad y autonomía que los individuos tienen en una organización para tomar decisiones, pues de esto se prevé que el impacto en el ejercicio de sus funciones, será más efectivo. Al respecto Gómez (2004) afirma que la organización debe involucrar a sus empleados en las decisiones que afectan globalmente a la empresa y la autonomía que debe concederles a sus integrantes.

Tomar decisiones, por tanto, como plantean De Maldonado & De González (2009) es la “actuación que el jefe tiene al tomar decisiones, además, incluye la combinación de situaciones y conductas que pueden ser descritas en tres términos esenciales: acciones alternativas, consecuencias y sucesos inciertos” (p. 399).

Este componente se puede medir a partir de las percepciones de los profesores sobre la actuación de su jefe inmediato, en el proceso de la toma de decisiones para escoger la alternativa más ajustada y así lograr un eficiente manejo organizacional, desde la perspectiva de la participación y la comunicación en la toma de decisiones.

2.3.2.4 Dimensión relaciones interpersonales

Esta dimensión centra su atención en las relaciones entre los miembros de la organización, sean estas entre pares (docentes) o estructuras de jerarquía (docentes-directivos docentes). Estas cobran relevancia, como orienta Méndez (2006), cuando se establecen desde un carácter asociativo, lo que permite la participación en grupos de trabajo que integran esfuerzos para el cumplimiento de objetivos (p.135). De la misma forma, busca establecer cómo los miembros de la organización perciben los

mecanismos de solución de conflictos y que el trato interpersonal esté caracterizado por el respeto y la solidaridad.

Las relaciones entre los sujetos de una institución afectan, de manera positiva o negativa, su desarrollo, ya que muchas veces el trabajo en grupo, o diferenciado por sectores, depende de las relaciones que se tengan en el lugar de trabajo. Toro (2003), citado por Ucros (2011), define al clima como la percepción colectiva y compartida de las realidades internas del grupo, donde los aspectos sociales de la tarea se convierten en una fuente de satisfacciones permanentes, se genera crecimiento personal y se aprende a ser tolerante, a cooperar y a respetar las diferencias. Esto genera un clima de paz, que en consecuencia reduce la agresividad interpersonal, deriva aprendizaje de los conflictos cuando llegan a ocurrir, lo que benefician a las organizaciones y a sus miembros para alcanzar mejores resultados para la sociedad (p. 94).

El buen ambiente generado en una organización depende de la labor desarrollada entre los individuos, sea esta de manera personal o colectiva. Aburto & Bonales (2011) afirman que “las habilidades de trato personal consisten en la capacidad de trabajar bien con otras personas, tanto en forma individual como en grupo” (p. 43). Así pues, saberse relacionar con cada uno de los miembros inmersos en el contexto laboral será benéfico para tener claro variables como el proceso de conflictos, colaboración, cooperación, resiliencia y respeto.

Likert (1951), citado por Brunet (2009), clasifica el clima de acuerdo a las siguientes características: clima de tipo autoritario, propiamente autoritarismo explotador, en donde la dirección no le tiene confianza a sus empleados.

...El autoritarismo paternalista, aquel en que la dirección tiene una confianza condescendiente en sus empleados, como la de un amo con su siervo; está el clima de tipo participativo, existiendo de esta manera la parte consultiva y especificando que la dirección que evoluciona dentro de un clima participativo tiene confianza en sus empleados; y por último está el participativo en grupo, en donde la dirección le tiene una confianza a los empleados (p. 31).

La confianza, por tanto, es un factor que se encuentra desarrollado de forma significativa en los estudios del clima en diferentes organizaciones, Granadas (2000), citado por Barco & Villegas (2005), reconoce que en la última década del siglo XX se ha generado un gran interés dentro de los estudios organizacionales por el concepto de confianza, considerándola como parte importante dentro de la organización y como colaboradora en las relaciones interpersonales de los individuos que pertenecen a ellas.

De esta forma, según Granadas (2000), citado por Barco Villegas (2005), se recalca que el clima organizacional es el mapa cognitivo del individuo, elaborado con experiencias personales dentro de la organización y que suministra al miembro señales esenciales para poder adaptar su comportamiento a las exigencias y a los objetivos de la organización.

También, la necesidad que sienten los individuos al querer relacionarse con los que le rodean lleva a que terminen acoplándose a las exigencias que se le presentan. Según Chiavenato (2005), citado por Genesi, Romero & Tinedo (2011), el ser humano por su naturaleza siente la necesidad de pertenecer a un grupo social, de ser estimado por las personas que están a su alrededor, además de autorrealizarse. Por lo que están obligados continuamente a adaptarse a una variedad de situaciones para satisfacer sus necesidades. La imposibilidad de satisfacer sus necesidades crea muchos problemas de adaptación, puesto que la satisfacción depende de otras personas; en el caso de las instituciones educativas, de aquello que tiene más autoridad.

Los procesos adquiridos por los individuos de una organización, al establecer relaciones con los demás miembros, servirán en gran medida para llegar a un trabajo conjunto y por lo tanto las metas se puedan alcanzar. Méndez (2006) indica que los empleados establecen procesos asociativos en su interacción social, unen esfuerzos, ofrecen apoyo, se integran en sus competencias para trabajar en forma conjunta para alcanzar metas y cumplir con resultados. Con esto hay que decir que las relaciones vienen dadas desde los jefes hasta los mismos grupos de trabajos dados en el contexto institucional. Las relaciones interpersonales satisfactorias que el empleado tenga en el

grupo de trabajo, con los supervisores y/o jefes, propicia el apoyo y colaboración para obtener resultados, así como un ambiente positivo que influye en el nivel de satisfacción.

Reinoso, Cea & Germán (2008) proponen que esta dimensión representa “la percepción por parte de los trabajadores de la existencia de una buena confraternidad al interior de grupo. Dando énfasis en la presencia de un ambiente de amistad, grupos sociales informales y preocupación por el bienestar entre compañeros” (p. 6). En este sentido, la fraternidad en el contexto laboral es un factor relevante para el bienestar de los individuos y su desempeño en el desarrollo de las actividades y a sus resultados. Méndez (2006) demuestra que se establecen procesos de calidad en la interacción social al producir ambientes de trabajo apropiados en los que hay relaciones positivas de apoyo, colaboración, confianza, amistad y compañerismo. Además, hay interés por el bienestar de las personas. La cooperación y apoyo aportan al cumplimiento de los resultados propuestos.

Así mismo, De Maldonado & De González (2009) sugieren que las relaciones sociales, como componente, fueron expresadas teóricamente como las relaciones humanas o relaciones interpersonales, es decir la ayuda entre los trabajadores, grupos y jefes (p. 399). Por tal razón, el componente relaciones sociales se refiere a las percepciones que tienen los profesores sobre la calidad del ambiente social y académico en su contexto laboral. Al respecto Toro (2011) sugiere que las relaciones interpersonales como dimensión en el estudio del clima son asumidas como la percepción del grado en que el personal se ayuda entre sí y sus relaciones son de cooperación y respeto.

Las percepciones de los individuos sobre factores como el respeto, colaboración e integración serán base sustentada para llegar a acuerdos equitativos y a la solución de conflictos. En la misma perspectiva, Gómez (2004) afirma que las relaciones interpersonales deben ser valoradas como “el grado en el cual el trabajador percibe que predominan las relaciones entre miembros caracterizadas por el respeto mutuo, cooperación efectiva, metas consensuadas, solidaridad, integración social y mecanismos claros y equitativos en la solución de conflictos” (p. 108). En otras

palabras, estos componentes sustentarán el ambiente positivo que se puede evidenciar en una organización complementada por la buena comunicación y la interacción de sus integrantes.

2.3.2.4 Dimensión Compensación

Dentro de esta dimensión se da especial énfasis a la motivación como elemento que posibilita compromiso con los principios, acciones y tareas que se enmarcan dentro del quehacer educativo propio del docente, se trata de vincular el desarrollo personal con el desarrollo profesional de los miembros de la organización educativa, en tanto que el reconocimiento económico y refuerzo positivo frente al trabajo realizado efectivamente, debe estar de acuerdo con la experiencia y la preparación académica de los docentes.

Por consiguiente, se percibe que a través de esta dimensión se busca conocer las percepciones que tienen los docentes frente a la importancia que da la organización educativa a los mecanismos de estímulo o sanción.

Reinoso, Cea & Germán (2008) sostienen que la compensación se encuentra dirigida al “nivel de calidad, cantidad y equidad de los beneficios que otorga la organización en correspondencia a la contribución de los docentes” (p. 7). Por tanto, el nivel de reconocimiento se establece de acuerdo a la recompensa o sanción que la organización promueva en sus empleados con respecto al esfuerzo realizado en su trabajo. Para estos autores la compensación es “la percepción y expectativas que los sujetos tienen de los niveles de reconocimiento por el grupo y la medida en que la organización enfatiza el premio o castigo”. El énfasis se encuentra determinado en la utilización del refuerzo adecuado y oportuno frente al trabajo bien realizado, lo que aumenta en nivel de motivación de los trabajadores.

Variables clave en esta dimensión son, como afirma Gómez (2004), “aquellas que se relacionan con el salario, beneficios, bonificaciones, reconocimiento, capacitación, carrera” (p. 108). Con estos incentivos los sujetos tendrán motivos claros para poder ejercer sus funciones de manera plena y sentirse satisfechos con lo realizado. Aburto & Bonales (2011) explican que las recompensas, los castigos

ocasionales y cualquier implicación “se utilizan para motivar a los trabajadores; se trata también de satisfacer sus necesidades de prestigio y de estima” (p. 44).

El posible sentido de pertenencia que las personas de una organización puedan empezar a asimilar respecto a la motivación que tengan en el lugar de trabajo donde están. Aguerre (2004) alude que la dimensión motivacional tiene relación con las auto-percepciones a las que un miembro echa mano para afirmar o no su pertenencia a esa organización. Litwin (1982), citado por Aguerre (2004), proyecta que en el análisis de una escuela importan aquellas relacionadas tanto con el componente vocacional-profesional como con el componente afectivo de la afiliación. Así, “una escuela organizada comunitariamente debiera desarrollar fuertes lazos afectivos y satisfacer así las necesidades que denomina de afiliación y de logro” (p. 56).

Lo fundamental es entender que el beneficio de compensar a los individuos de una organización lleva a que estos ejerzan sus labores de manera efectiva y que las expectativas esperadas sean las mejores. En este sentido, Noriega & Pría (2011), plantean que los procedimientos instrumentados para promover en los miembros del grupo el deseo de trabajar bien, incluye los beneficios y forma de responder a las expectativas y necesidades, no solo materiales sino espirituales. Es así, que lo que se espera es el buen desarrollo del trabajo realizado por las personas de una organización.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede establecer que el desarrollo motivacional que se encuentra relacionado con el nivel de compensación existente, influye en la efectividad que los individuos tengan en su trabajo. De la misma manera, esto media en las actitudes ejercidas de los trabajadores y de ahí su desempeño. Méndez (2006) señala que las motivaciones de los empleados generan ciertos comportamientos o actitudes en el ambiente de trabajo; es decir, las percepciones que el trabajador tiene de las estructuras y procesos que ocurren en el medio laboral, que conllevan a un comportamiento de satisfacción, resistencia, participación, motivación o desmotivación.

La actitud de los individuos depende de los procesos motivacionales que la organización tiene respecto de las labores ejercidas. Dichas acciones presentadas en

las personas pueden ser benéficas o poco satisfactorias, dependiendo de la contribución y trabajo realizado. Gómez (2004) al respecto asume que es el grado en el cual el trabajador percibe que la organización otorga beneficios que se corresponden en calidad, cantidad y equidad suficiente con la contribución de sus colaboradores. En esta medida, es el grado de equidad, según Toro (2008), percibida en la remuneración y los beneficios derivados del trabajo.

Así mismo, la equidad debe ir en concordancia con los propósitos institucionalmente trazados, y en relación al trabajo realizado, ya que de aquí se derivan los objetivos que conceden el reconocimiento y compensación a los sujetos de la institución. Méndez (2006) sugiere que los empleados y las tareas que ejecutan se diseñan en función de los propósitos planteados, los cuales conocen y orientan su desempeño hacia el cumplimiento de metas, lo que les otorga reconocimiento, distinguirse de sus compañeros, desarrollo personal y promoción en el cargo. Las acciones de motivación que la empresa y sus líderes proponen producen compromiso en el trabajo, libertad para proponer y ejecutar cambios y se refleja en los resultados.

2.3.2.5 *Dimensión Identidad personal y profesional/ sentido de pertenencia*

El nivel de satisfacción con la profesión, funciones y tareas que se ejercen hacen parte fundamental de esta dimensión. La denominada *vocación docente* es un factor motivacional clave en el desempeño de funciones relacionadas con el ejercicio de educar. Si los miembros de la organización educativa perciben que el trabajo realizado es valorado no solo por las instancias directivas sino por los estudiantes que son sujetos de la acción de educativa, la valoración de su propio trabajo será significativa. La vocación, la identidad y el compromiso por el aprendizaje de los estudiantes son variables dentro de esta dimensión.

Realizar las labores desde la visión de la satisfacción personal es un factor determinante en los individuos de la organización o institución donde están inmersos. El buen desarrollo de las actividades tendrá como base la satisfacción realizada y más si se tiene que ver con el proceso de educar a las personas, que en definitiva es la responsabilidad de los docentes. El trabajo realizado debe ser valorado tanto por parte

de los jefes como de otros individuos inmersos en el contexto educativo. Por tal razón, Alles (2000) señala que en el ámbito de las organizaciones educativas, la actitud del docente debe manifestarse con la satisfacción del trabajo que desempeña. “Participar activamente, comprometerse como actor del sistema educativo, de allí su comportamiento, productividad y eficiencia en el logro de las metas y objetivos organizacionales” (p. 155).

La eficiencia de los sujetos de la organización se expresa con la satisfacción de estos al ejecutar las labores pertinentes, al respecto Méndez (2006) concluye que la institución determina el nivel de productividad y rendimiento de las personas en su trabajo, si los capacita, entrena, e informa sobre tareas, procesos, metas y resultados propuestos (p. 130).

El orgullo de estar vinculados a la institución educativa, la coherencia entre las actuaciones de sus miembros y el horizonte institucional trazado por esta, son tres criterios básicos para establecer que el sentido de pertenencia es un factor significativo dentro de la medición del clima organizacional.

Cuando los miembros de la organización se identifican con los principios, valores y normas de esta se establece un vínculo con el ideario educativo, por lo que el cumplimiento de las funciones se entiende como un aporte en la consecución de los objetivos misionales de la organización. Sus variables más representativas son: coherencia institucional, principios éticos, actitud frente a la institución, misión de la institución e imagen institucional.

Estar vinculado totalmente con la institución refleja un interés por esta y por ende, al cumplimiento de las funciones por realizar. En sí, es el mismo deseo de los miembros inmersos en la organización, para pertenecer a un grupo dentro del mismo contexto laboral. Gibson, Ivancevich, Donnelly & Konopaske (2011) concluyen que los grupos formales e informales parecen tener una cercanía o condición común de actitud, comportamiento y desempeño. La cercanía se llama cohesión, se considera generalmente como una fuerza que actúa en los miembros para que permanezcan en un grupo, y es mayor que las fuerzas que intentan alejarlos.

Unirse a un grupo “permite a un individuo tener sentido de pertenencia y sentimientos de moral. Entonces un grupo cohesivo incluye individuos que se atraen entre sí; un grupo de baja cohesión no posee un atractivo interpersonal para sus miembros” (p. 236).

No obstante, existen diversas fuentes de atracción a la hora de pertenecer a un grupo dentro de una organización. Dentro de estos principios se tienen las metas que se quieren y si están especificadas, el liderazgo inmerso en el colectivo, la reputación a la hora de realizar las tareas, la buena comunicación y el respaldo evidenciado cuando de superar los obstáculos se trata. Méndez (2006) afirma que el sentido de pertenencia y compromiso que tienen las personas con la organización les produce satisfacción en su trabajo y el ambiente que lo rodea; además perciben que su trabajo es valorado, que participan y aportan con sus opiniones (p: 131).

Por consiguiente, sentirse comprometido con la organización donde se ejercen las funciones conlleva satisfacción con su trabajo y por lo tanto, acoplamiento al ambiente que en este caso es agradable por el valor que sus compañeros y jefes tienen. Con esto, a lo que se llega, según Toro (2008), es a la percepción del grado de orgullo, sin obviar el sentido de compromiso y responsabilidad en relación con sus objetivos y programas.

3 METODOLOGÍA

3.1 Diseño

El presente estudio se describe como una investigación cuantitativa con característica tecnológica psicométrica. Se aplicaron medidas estandarizadas y de análisis de datos estadísticos, los resultados obtenidos permitieron la generalización de hallazgos en la población seleccionada. El análisis sigue una metodología descriptiva que, según Hernández, Fernández & Baptista (2010), busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

El instrumento diseñado se desarrolló basado en la aplicación de encuestas tendientes a medir las percepciones de los docentes, respecto de unas dimensiones consideradas relevantes en la medición del clima escolar en instituciones de educación básica y media. Este proceso de medición, según Reinoso, Cea & Germán (2008), comienza a aislar las variables que deben ser medidas y son de interés para el investigador, para el caso del presente estudio, que tiene como finalidad validar un instrumento para medir el clima escolar, las dimensiones son equivalentes a las variables. En este sentido, la claridad al establecer y definir las dimensiones es determinante en aras de presentar un instrumento que aporte resultados consistentes y coherentes.

El diseño se plantea con característica tecnológica psicométrica, en tanto que para el análisis de los datos se hizo uso del soporte informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), generando así una serie de correlaciones y coeficientes que posibilitaran la validación un instrumento para la medición de clima escolar, al ser este un significativo aporte de tecnología para la educación.

3.2 Análisis de datos

Se realizaron tres tipos de análisis de datos: análisis descriptivo, análisis de confiabilidad y análisis de validez. El análisis descriptivo permitió conocer las

características generales del instrumento, identificar las particularidades en las preguntas (preguntas no respondidas) y caracterizar de modo sociodemográfico a la población encuestada. El análisis de confiabilidad se dirigió a establecer el grado de consistencia y coherencia del instrumento. Se calculó a partir del coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach, el cual, a partir de las afirmaciones de Quero (2010), “puede tomar varias formas o expresiones al ser medida o estimada: coeficientes de precisión, estabilidad, equivalencia, homogeneidad o consistencia interna, pero el denominador común es que todos son básicamente expresados como diversos coeficientes de correlación” (p. 249). Este coeficiente oscila entre cero y uno, donde cero representa inexistencia de confiabilidad y uno el máximo de confiabilidad. En consecuencia, mientras más cercanos a uno sean los coeficientes, mayor será la confiabilidad.

El análisis de validez se refiere al grado en que el instrumento mide lo que debe medir, existen tres tipos de validez:

- Validez de contenido: se refiere al grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en el que la medición representa al concepto de la variable medida. El dominio de contenido de una variable es definido por la literatura respecto del tema. Se calcula basado en la correlación entre los ítems que miden la misma variable. Reinoso, Cea & Germán (2008).
- Validez de criterio: establece la validez del instrumento de medición al compararla con algún criterio externo que pretende medir lo mismo. Se estima correlacionando las mediciones con las del criterio para la misma variable. Cuanto más se relacionen los resultados de un instrumento de medición con el criterio, la validez de criterio será mayor. Según Hernández, Fernández & Baptista (2010), “El principio de la validez de criterio es sencillo: si diferentes instrumentos o criterios miden el mismo concepto o variable, deben arrojar resultados similares” (p. 202). Es decir, si hay validez de criterio, las puntuaciones obtenidas por ciertos individuos en un instrumento deben estar

correlacionadas y predecir las puntuaciones de estas mismas personas logradas en otro criterio..

- Validez de constructo: se refiere a qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico. El instrumento debe explicar el modelo teórico empírico que subyace a la variable de interés. Esta validez le confiere el significado al instrumento, esto es, qué está midiendo y cómo opera para medirlo. Se estima mediante análisis estadístico multivariado, como análisis de factores, análisis discriminado y otros. En el proceso de validación de constructo, según Hernández, Fernández & Baptista (2010), “no es conveniente llevar a cabo tal validación, a menos que exista un marco teórico que soporte la variable en relación con otras variables” (p. 203). Cuanto más elaborada y comprobada se encuentre la teoría que apoya la hipótesis, la validación del constructo arrojará mayor luz sobre la validez general del instrumento de medición. Se tiene mayor confianza en la validez de constructo de una medición cuando sus resultados se correlacionan significativamente con un mayor número de mediciones de variables que, en teoría están relacionadas.

Para efectos de esta investigación, se ha tenido en cuenta la validez de constructo, ya que esta cuestiona hasta dónde el instrumento mide realmente unos determinados rasgos y percepciones de los docentes. Es necesario que se pueda mostrar evidencia de que, efectivamente, el instrumento determina el rasgo o constructo que pretende validar, al tener en cuenta que ya se ha estudiado la validez por medio de la conceptualización y que esta sugiere la identificación de construcciones que expliquen la ejecución en el instrumento, la formulación de hipótesis comprobables a partir de la teoría y la recopilación de datos para probar estas hipótesis.

3.3 Población y muestra

La población del presente estudio se encuentra constituida por los docentes de educación básica y media de la ciudad de Bogotá, para ello se solicitó a la Secretaria de Educación Distrital la base datos de los colegios públicos y privados registrados en la ciudad en ella se tuvieron en cuenta los siguientes datos: localidad, nombre de la institución, estrato socioeconómico, carácter (público y privado), dirección, teléfono, correo electrónico y nombre del rector o coordinador.

Con estos datos se procedió a seleccionar el criterio de clasificación de la población, el cual se sustentó en un muestreo probabilístico aleatorio estratificado, y se consideraron categorías típicas diferentes entre sí (estratos) que poseen gran homogeneidad respecto a alguna característica. Se procuró así asegurar la adecuada representación de todos los estratos de la muestra seleccionada. Cada estrato funciona independientemente, y se puede aplicar dentro de ellos una muestra de afijación simple para elegir los elementos concretos. De esta manera, quedaron 2514 colegios, que se clasificaron en estrato bajo (1 y 2), medio (3 y 4) y alto (5 y 6). Se calculó la muestra con una confiabilidad del 90 % y un margen de error del 10 %.

El resultado fue una muestra de 66 colegios que mantenían la proporcionalidad de los estratos socioeconómicos (1 al 6) y el carácter (público privado), a estos colegios se les entregó personalmente un oficio con la invitación formal a participar del estudio, a la vez que se comunicaba el objetivo del proyecto, la población a la que se dirigía y especificaciones para la ampliación de la información y resultados (por ejemplo la confidencialidad de los encuestados y sus respuestas). (Carta enviada a los colegios, Anexo A)

De la muestra seleccionada, trece colegios respondieron a la invitación y seis de ellos expresaron que no participarían, así, se tenía una muestra inicial de siete colegios, por lo cual se realizó un cambio en el tipo de muestreo que varió de probabilístico a no probabilístico intencional. Este tipo de muestreo se caracteriza por obtener muestras representativas mediante la inclusión en la muestra de grupos. En este caso se seleccionó directa e intencionalmente a los miembros de la población, pues este procedimiento permitió utilizar como muestra a los sujetos (docentes) a los

que se tuvo mejor acceso y aceptación, y se mantuvo la distribución por estratos. Además, otros motivos de selección se encontraron asociados al tiempo que se disponía para el desarrollo del estudio, las diferentes ubicaciones geográficas a las que se debía acceder para la aplicación de las encuestas y la flexibilidad que ofrece la investigación, pues el propósito estaba sustentado en el avance del proyecto. En este sentido, la muestra no probabilística (intencional) supone un procedimiento de selección informal, que, según Hernández, Fernández & Baptista (2010), es un proceso “utilizado para determinados diseños de estudios cuantitativos que requieren no tanto una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada selección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (p. 190).

De esta manera, se encuestaron 432 profesores pertenecientes a 17 colegios de la ciudad de Bogotá:

Tabla 4. Colegios encuestados

Institución seleccionada	Número de cuestionarios aplicados
Instituto Técnico Comercial Marmatos	15
IED Bosanova	23
IED Leonardo Posada	20
IED Porvenir	33
Gimnasio Real Americano	11
Colegio Agustiniano Ciudad Salitre	72
Colegios Periodistas	8
Instituto Marsella	13
Colegio Agustiniano Suba	15
Colegio República de Colombia	34
Colegio CODEMA IED	9
Colegio Colsubsidio Las Mercedes	66

Colegio Margarita Bosco	27
Liceo de Cervantes Padres Agustinos	25
Colegio Minuto de Dios	10
Colegio CAFAM Los Naranjos CED	19
Colegio Instituto Técnico Juan del Corral	32

Fuente: elaboración propia.

Estos colegios fueron clasificados por estratos socio-económicos, se respetó la proporcionalidad de acuerdo con los datos proporcionados por la Secretaría de Educación Distrital:

Tabla 5. Colegios clasificados por estrato

Estrato	Número de colegios
1	2
2	6
3	7
4	2
5	0

Fuente: elaboración propia

El carácter de cada una de las instituciones educativas participantes se encuentra discriminado de la siguiente manera:

Tabla 6: Colegios clasificados por carácter

Carácter	Número de colegios
Oficial	7
No oficial	8
No oficial con convenio	0
Oficial en concesión	2

Fuente: elaboración propia.

3.4 Instrumento

Se elaboró un cuestionario que se denominó *Instrumento para la Medición de Clima Escolar en Instituciones de Educación Básica y Media*, y estaba dirigido a los docentes. Este contiene: presentación, datos sociodemográficos y dimensiones. El instrumento completo se puede ver en el anexo C.

En la presentación se explica el objetivo y naturaleza de la investigación, y el compromiso de confidencialidad de los datos suministrados:

El presente instrumento hace parte de un ejercicio investigativo desarrollado por estudiantes candidatos al título de Magíster en Educación de la Universidad de La Sabana. El objetivo es diseñar y validar un instrumento de medición del clima organizacional en instituciones educativas de básica y media dirigido a docentes. La información obtenida a través de este cuestionario tendrá un manejo estrictamente confidencial y con fines exclusivamente académicos.

Solicitamos su colaboración leyendo atentamente las preguntas formuladas y contestando con base a su criterio personal. Por favor responda marcando con una X sobre la casilla que mejor represente su percepción frente al ítem consultado. Agradecemos su valiosa participación. (Canchón, Plaza & Zapata, 2013)

Los datos sociodemográficos incluyen el estado civil, género, edad, nivel de estudios, nivel de escolaridad en el que enseña y tiempo de antigüedad en el cargo:

Cuadro 1

Estado civil	Género	Edad	Tiempo de antigüedad en la institución
a. Soltero <input type="checkbox"/>	a. Masculino <input type="checkbox"/> b. Femenino <input type="checkbox"/>	a. Menor de 25 <input type="checkbox"/>	a. Menos de 1 año <input type="checkbox"/>
b. Casado <input type="checkbox"/>		b. Entre 26 y 35 <input type="checkbox"/>	b. Entre 1 y 4 años <input type="checkbox"/>
c. Unión libre <input type="checkbox"/>		c. Entre 36 y 45 años <input type="checkbox"/>	c. Entre 5 y 8 años <input type="checkbox"/>
d. Separado <input type="checkbox"/>		d. Entre 46 y 55 años <input type="checkbox"/>	e. Más de 8 años <input type="checkbox"/>
e. Religioso <input type="checkbox"/>		e. Mayor de 55 años <input type="checkbox"/>	
f. Viudo <input type="checkbox"/>			
Nivel de estudios	Nivel de escolaridad en que se desempeña		Tiempo de antigüedad en el cargo
a. Normalista <input type="checkbox"/>	a. Educación Preescolar <input type="checkbox"/>		a. Menos de 1 año <input type="checkbox"/>
b. Pregrado <input type="checkbox"/>	b. Educación Básica Primaria <input type="checkbox"/>		b. Entre 1 y 4 años <input type="checkbox"/>
c. Especialización <input type="checkbox"/>	c. Educación Básica Secundaria <input type="checkbox"/>		c. Entre 5 y 8 años <input type="checkbox"/>
d. Maestría <input type="checkbox"/>	d. Educación Media Vocacional <input type="checkbox"/>		e. Más de 8 años <input type="checkbox"/>
e. Doctorado <input type="checkbox"/>			

Fuente: elaboración propia.

Las dimensiones se presentaron en una escala tipo Likert de cinco grados, la estructura del instrumento consta de un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones sobre las cuales los sujetos deben expresar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo.

Tabla 7: Escala tipo Likert

Afirmación	Grado
Muy en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3
De acuerdo	4
Muy de acuerdo	5

3.4.1 Dimensiones

El instrumento está compuesto por 6 dimensiones

3.4.1.1 Dimensión de estructura y procesos

Aborda la formalización de los elementos constitutivos de la institución educativa, en tanto que le otorga una identidad propia, y asimismo traza la ruta de los fines hacia los que se orienta y los modos que establece para conseguirlos. Va más allá del orden jerárquico de cargos y funciones, permeando las formas, relaciones de autoridad y su relación con el liderazgo. Las variables que contiene son organización, liderazgo, políticas internas, parámetros, autoridad y trabajo en equipo.

Cuadro 2

1	La institución cuenta con una estructura formal definida que permite el manejo de las diferentes áreas.	1	2	3	4	5
2	Los indicadores con que la institución mide mi gestión son inadecuados.	1	2	3	4	5
3	Los procedimientos para verificar el cumplimiento de los objetivos en las tareas que me son asignadas facilitan los procesos.	1	2	3	4	5
4	La comunicación entre docentes y administrativos, dificulta mi labor dentro de la institución.	1	2	3	4	5
5	Las tareas y funciones que me asigna la institución son claras y planificadas.	1	2	3	4	5
6	Las políticas internas de la institución, carecen de precisión y confiabilidad.	1	2	3	4	5
7	El seguimiento respecto a la organización y planificación de las tareas que me son encomendadas es adecuado.	1	2	3	4	5
8	La institución no facilita mecanismos que me aporten al logro de los objetivos propuestos.	1	2	3	4	5
9	El grado de disciplina que existe en la institución facilita la realización de mi trabajo.	1	2	3	4	5

Fuente: elaboración propia.

3.4.1.2 Dimensión infraestructura

Recoge todos aquellos factores que pueden estimular la percepción de un adecuado o no adecuado clima escolar, en relación con todos aquellos elementos que conforman el ambiente físico de trabajo. Del mismo modo, esta responde no solo a la existencia de espacios y recursos, sino a la pertinencia, calidad y posibilidad de acceso a esto, y cómo facilitan, enriquecen y/o fortalecen el desarrollo de las

funciones asignadas. Las variables dentro de esta dimensión son el espacio físico, los recursos disponibles y el ambiente de trabajo.

Cuadro 3

10	Las condiciones físicas de los espacios (iluminación, niveles de ruido y ventilación) son inadecuadas para la realización de mi trabajo.	1	2	3	4	5
11	Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) facilitan el desempeño de mis funciones.	1	2	3	4	5
12	Los elementos necesarios para la realización de mi trabajo no se encuentran disponibles (elementos de oficina, computadores, impresoras y fotocopias).	1	2	3	4	5
13	Dispongo de los materiales didácticos necesarios para preparar y orientar mis clases.	1	2	3	4	5
14	El servicio de cafetería y restaurante no cumple con mis expectativas.	1	2	3	4	5
15	La planta física de la institución se adapta a las normas básicas de seguridad en situaciones de emergencia.	1	2	3	4	5
16	Los espacios y materiales que la institución pone a mi disposición para el desarrollo de las clases son insuficientes y poco pertinentes.	1	2	3	4	5
17	Los espacios físicos le permiten la sana recreación y esparcimiento.	1	2	3	4	5

3.4.1.3 Dimensión toma de decisiones

Está relacionada con el grado de confianza que se tiene en la toma de decisiones de los miembros de la organización educativa, la cual trasciende en la frecuencia y tipo de supervisión de las tareas asignadas. Las variables que se encuentran asociadas a esta dimensión son autonomía, participación, adaptación al cambio, libertad de cátedra, responsabilidad, pertinencia de las decisiones y delegación entre niveles jerárquicos.

Cuadro 4

18	Las decisiones tomadas por el equipo directivo de la institución carecen de pertinencia.	1	2	3	4	5
19	Para el desempeño de mi trabajo cuento con autonomía.	1	2	3	4	5
20	El apoyo de mis coordinadores para emprender iniciativas que aporten al desempeño de mi trabajo es insuficiente.	1	2	3	4	5
21	Participo activamente en la toma de decisiones que afectan el cumplimiento de mis funciones y/o tareas.	1	2	3	4	5
22	La institución carece de oportunidades donde puedo participar y aportar en las decisiones relacionadas con el desarrollo de mi trabajo.	1	2	3	4	5
23	Confío en las decisiones tomadas dentro de la institución.	1	2	3	4	5
24	Las decisiones que se toman en la institución desconocen las implicaciones que pueden tener para los docentes.	1	2	3	4	5
25	La institución toma decisiones y es consciente de los riesgos que cada una conlleva.	1	2	3	4	5

Fuente: elaboración propia.

3.4.1.4 Dimensión relaciones interpersonales

Centra su atención en las relaciones entre los miembros de la organización, sean estas entre pares (docentes) o estructuras de jerarquía (docentes-directivos docentes). Busca establecer cómo los miembros de la organización perciben los mecanismos de solución de conflictos y que el trato interpersonal esté caracterizado por el respeto y la solidaridad.

Cuadro 5

26	Las relaciones con colegas de áreas y niveles escolares diferentes al mío carecen de respeto.	1	2	3	4	5
27	El nivel de interacción con mis colegas me permite compartir experiencias y mejorar mis prácticas pedagógicas.	1	2	3	4	5
28	La institución no promueve equipos de trabajo que me aportan al cumplimiento de los objetivos propuestos.	1	2	3	4	5
29	En los equipos de trabajo donde participo mis opiniones son valoradas.	1	2	3	4	5
30	La institución no facilita espacios para la identificación y resolución de conflictos.	1	2	3	4	5
31	Mis colegas me tratan con respeto.	1	2	3	4	5
32	He sentido alguna manifestación de discriminación por parte de mis colegas en el último año.	1	2	3	4	5
33	La comunicación de las directivas hacia los docentes es confiable.	1	2	3	4	5
34	La relación con mis jefes carece de empatía.	1	2	3	4	5

Fuente: elaboración propia.

3.4.1.5 Dimensiones compensación / reconocimiento

Enfatiza en la motivación como elemento que posibilita compromiso con los principios, acciones y tareas que se enmarcan dentro del que hacer educativo propio del docente. Se trata de vincular el desarrollo personal con el desarrollo profesional de los miembros de la organización educativa; teniendo en cuenta el reconocimiento y refuerzo positivo frente al trabajo realizado efectivamente. Así pues, se interpreta el nivel de reconocimiento de acuerdo a la recompensa o sanción que la organización promueva en sus empleados, con respecto al esfuerzo realizado en su trabajo.

Cuadro 6

35	La política de remuneración de la institución está acorde con mis expectativas.	1	2	3	4	5
36	La correspondencia entre mi remuneración salarial y las responsabilidades que me son encomendadas es inequitativa.	1	2	3	4	5
37	Existe equidad entre mi remuneración salarial y mi formación académica.	1	2	3	4	5
38	En comparación con otras instituciones educativas en puestos similares al mío considero que mi remuneración es inadecuada.	1	2	3	4	5
39	Los tiempos y responsabilidades asignadas permiten un equilibrio entre mi vida personal y laboral.	1	2	3	4	5
40	No existen mecanismos de reconocimiento para los docentes que se desempeñan de manera sobresaliente.	1	2	3	4	5
41	Existe y se ejecuta un plan continuo de capacitación que me permite actualizarme para el mejor desempeño de mis funciones.	1	2	3	4	5
42	La institución carece de oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional para los docentes.	1	2	3	4	5

Fuente: elaboración propia.

3.4.1.6 Dimensión sentido de pertenencia

Nivel de satisfacción con la profesión, las funciones y tareas que se ejercen hacen parte fundamental de esta dimensión. La denominada “vocación docente”, es un factor motivacional clave en el desempeño de funciones relacionadas con el ejercicio de educar. El compromiso con la institución conlleva estar satisfecho con la labor y, por lo tanto, generando un ambiente integrador y participativo.

Cuadro 7

43	Considero que esta institución es un buen lugar para trabajar.	1	2	3	4	5
44	Me siento insatisfecho con el trabajo que realizo.	1	2	3	4	5
45	Me siento realizado profesionalmente respecto a mi labor docente.	1	2	3	4	5
46	Mi trabajo y compromiso con la institución, no es valorado por los directivos.	1	2	3	4	5
47	Me siento identificado con los valores de esta institución educativa.	1	2	3	4	5
48	Mi trabajo y compromiso con la institución, no es valorado por los demás miembros de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
49	Me siento orgulloso de pertenecer a esta institución.	1	2	3	4	5
50	Mi compromiso con las metas de la institución es bajo.	1	2	3	4	5

Se mantuvieron las mismas condiciones de aplicación para todos los encuestados, la presentación del objetivo de la investigación a la población, con el objeto de que los sujetos estuviesen en disposición para aplicación del instrumento, seguidamente se entregó el cuadernillo donde está impresa la prueba en la que se solicita la forma de diligenciamiento de esta, posteriormente se examinaron las instrucciones, se aclararon dudas y se solicitó que contestaran la totalidad de la prueba.

Todas las encuestas fueron aplicadas a cada profesor en su correspondiente institución, teniendo en cuenta la disposición de cada una de las instituciones. El contexto donde estaban ubicadas las instituciones no eran las mismas o el horario dentro de los establecimientos era variado y dependía de la sección donde laboraban los docentes. De la misma forma, la aplicación de las encuestas, en la mayoría de los casos, se llevó a cabo teniendo en cuenta los grupos grandes y completos y en ciertos casos se trabajó con grupos pequeños, pues hubo docentes a los que su horario no les permitió participar en la encuesta. Las condiciones dadas por los colegios fueron de apertura y disposición para la aplicación de la encuesta y, en la mayoría de los casos, el rector o coordinador de las instituciones facilitó el espacio físico, la disponibilidad de los profesores y el cumplimiento en el desarrollo de la encuesta en su totalidad.

3.5 Procedimiento

1. Se inició con una revisión bibliográfica que permitió comprender y elaborar un estado del arte pertinente y actualizado, para ello se revisaron las bases de datos dispuestas en la Biblioteca Octavio Arismendi Posada. Entre ellas se accedió a SCOPUS, ISI, Proquest, REDALYC.

De esta manera se llegó a una definición propia de clima escolar de acuerdo con la naturaleza de las instituciones de educación básica y media. Este rastreo permitió construir un marco teórico que fue parte fundamental para el desarrollo de las dimensiones necesarias para la conformación del instrumento.

2. Construcción del instrumento: luego de realizado el marco teórico y revisados los estudios que frente a la medición de clima escolar se han realizado, surgieron seis dimensiones recurrentes en la evaluación del clima escolar, estas dimensiones son:

- Estructura y procesos
- Infraestructura
- Toma de decisiones
- Relaciones Interpersonales
- Compensación/ Reconocimiento
- Identidad y sentido de pertenencia

3. Posteriormente, el cuestionario fue evaluado por jueces: un experto en clima organizacional, un experto en evaluación cuantitativa y un experto en psicometría.

Estos jueces evaluaron el instrumento teniendo en cuenta: a) claridad de los ítems; b) redacción de los ítems, c) contenido de los ítems; d) relevancia de los ítems. Las observaciones y recomendaciones dadas permitieron validar el instrumento para su aplicación.

Algunas de las recomendaciones dadas por los jueces expertos fueron:

- Reformular tres (3) ítems considerados ambiguos.
- Separar algunos ítems, los cuales contenían dos dimensiones.
- Eliminar el ‘etc.’ en los ítems que lo contenían.
- Precisar los ítems, propiamente en lo que concierne al mejoramiento en la redacción.
- Realizar un nuevo trabajo para contrastar con la percepción de los directivos de las instituciones educativas.

4. Luego se realizó la prueba piloto en dos instituciones educativas, con una muestra de 50 profesores de dos colegios de Bogotá (uno público y otro privado), quedó evidenciado que tres de las preguntas contenidas en el instrumento presentaban dificultad para su comprensión debido a su

redacción, adicionalmente se estableció el promedio de tiempo de respuesta del cuestionario. Se utilizó el instrumento para prueba piloto. (Anexo B).

5. Aplicación del instrumento a la muestra seleccionada, la cual estuvo conformada por 433 docentes de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.
6. Se digitalizó la información obtenida en las 433 encuestas aplicadas para lo que, una vez recogida la totalidad de los cuestionarios y estando agrupada por cada institución educativa participante, se procedió a la creación de la base de datos oficial del instrumento en el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), para su posterior procesamiento.
7. La información obtenida se procesó utilizando el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), se utilizaron las siguientes variables estadísticas: promedios, varianza, alfa de Cronbach, análisis factorial y confiabilidad del instrumento. Estas técnicas dan reportes descriptivos y aportan en la comparación de las características de varios factores con respecto a las dimensiones y los ítems propuestos en el instrumento. Para el desarrollo y análisis de los resultados estadísticos se contó con la asesoría de un experto estadístico de la Universidad de La Sabana.

El coeficiente Alpha de Cronbach es uno de los más utilizados para establecer la fiabilidad de una escala y se basa en su consistencia interna. Los valores de este coeficiente oscilan entre 0 y 1 y únicamente se obtienen valores negativos si la relación entre los ítems es negativa. El valor Alpha de Cronbach depende tanto del número de ítems de la escala como de la correlación entre estos o de sus varianzas / covarianzas.

El análisis factorial es una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de estas. Esos grupos homogéneos se forman con las variables que correlacionan entre sí y procura, que los grupos sean independientes. Un análisis factorial es, por tanto, una técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos. Su propósito último consiste en buscar el número mínimo de

dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos.

8. Se realiza la discusión a partir del análisis de resultados, determinándose que el instrumento presenta una alta confiabilidad ya que miden el constructo clima escolar en instituciones de educación básica y media. El análisis de los datos obtenidos por el instrumento se presenta en el siguiente capítulo.

4 RESULTADOS

El primer análisis realizado –de tipo descriptivo–, dio como resultado la caracterización poblacional de la muestra, se contextualizaron las particularidades sociodemográficas de los docentes participantes en el estudio y una vez digitalizados en el sistema informático Statistical Package for the Social Sciences, los datos resultantes de la aplicación del instrumento, y aplicadas las medidas estandarizadas y de análisis de datos estadísticos se obtuvieron los resultados de la generalización de los hallazgos.

Un segundo momento de análisis se centró en los resultados tendientes a la comprobación de la confiabilidad del instrumento, a través del coeficiente de Alfa de Conbrach, dirigido a establecer la medida de consistencia interna del instrumento y por tanto su fiabilidad. Como último paso, en la etapa de análisis, se adelantó el proceso que dio cuenta de los resultados de la validez de constructo del instrumento a través del análisis factorial.

Este capítulo presenta en profundidad los tres tipos de resultados obtenidos producto del análisis de los datos obtenidos a través del desarrollo del estudio, en su orden: análisis descriptivo, consistencia interna del instrumento y validez de constructo.

4.1 Análisis descriptivo

A continuación se presenta la caracterización sociodemográfica de la muestra de docentes seleccionada para la aplicación del cuestionario de medición de clima escolar en instituciones educativas, con el fin de contextualizar los hallazgos producto de dicha aplicación en relación con los aspectos descriptivos más relevantes de la población encuestada.

La población objeto de aplicación del cuestionario se conformó con un total de 432 docentes de instituciones educativas de básica primaria, básica secundaria y

media vocacional, ubicadas en la ciudad de Bogotá, y se encuentran caracterizados de la siguiente manera.

Tabla 8: Distribución por género de los docentes encuestados

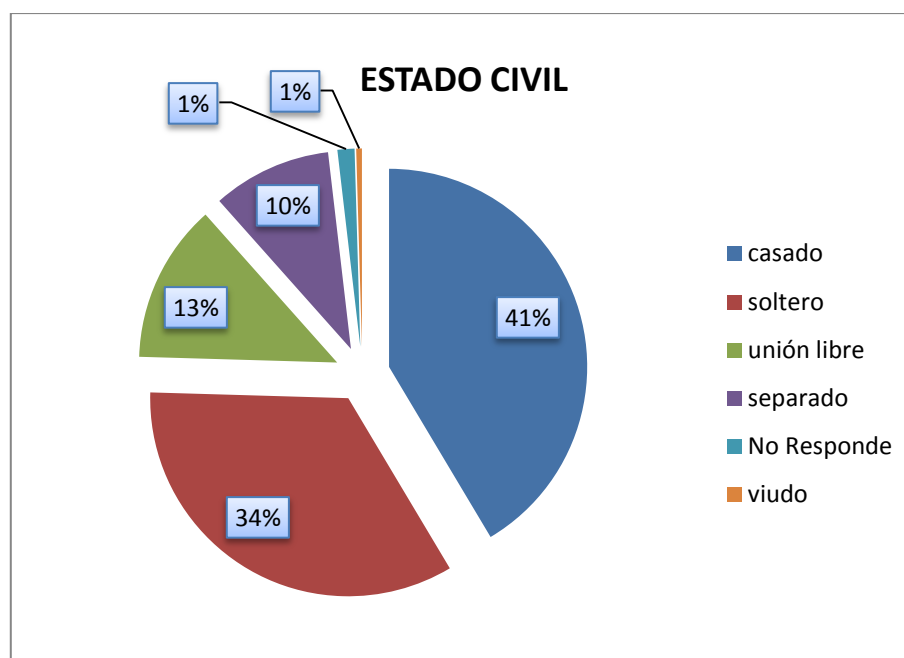
Genero (Sexo)	Cantidad	Porcentaje
Femenino	295	68 %
Masculino	132	31 %
No Responde	5	1 %
Total general	432	100 %

Fuente: elaboración propia.

La tabla 8, muestra la clasificación de los 432 docentes por género y evidencia una considerable participación en su mayoría de población femenina en la aplicación del cuestionario.

Con respecto al estado civil de los 432 docentes encuestados, la Figura 1 demuestra el estatus civil de los docentes encuestados.

Figura 1: Distribución porcentual por estado civil de docentes encuestados



Fuente: elaboración propia.

En la edad, los datos presentados reflejan que de los docentes encuestados el 39,6 %, equivalente a 171 docentes se encuentran en edades entre los 26 y 35 años, el 32,6 %, equivalente a 141 docentes, se encuentran en edades entre los 36 y los 45 años, el 14,6%, equivalente al 63 docentes, se encuentran entre los 46 y los 55 años, el 6,7 %, equivalente a 29 docentes son menores de 25 años y el 1,2 %, equivalente a 5 docentes no respondieron a la pregunta.

Tabla 9: Distribución por rangos de edad de los docentes encuestados

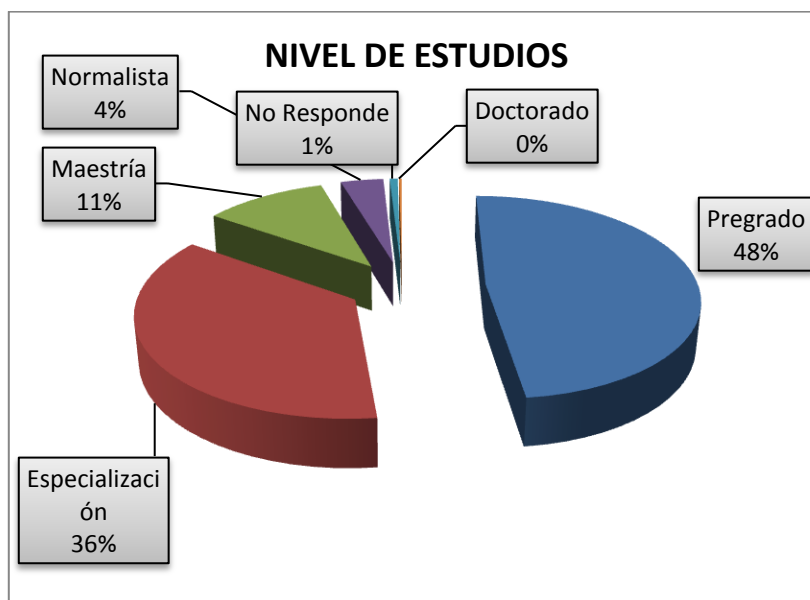
Edad	Cantidad	Porcentaje
Entre 26 y 35	171	39,6 %
Entre 36 y 45	141	32,6 %
Entre 46 y 55	63	14,6 %
Mayor de 55	23	5,3 %
Menor de 25	29	6,7 %

No Responde	5	1,2 %
Total general	432	100,0 %

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al nivel de estudios, los datos presentados demuestran que el nivel de pregrado, es en su mayoría el nivel de estudios alcanzado por la mayor parte de la población encuestada, con un 48 %, equivalente a 208 docentes, el nivel de especialización se encuentra reportado por el 36 % de la población, equivalente a 158 docentes, el nivel de maestría dentro de la población encuestada es del 11 %, equivalente a 46 docentes, dentro de los no profesionales en el nivel de normalista se encuentra el 4 % de la población, equivalente a 16 docentes, solo un docente se encuentra reportado en el nivel de doctorado. El 1 % de los encuestados, equivalente a 3 docentes no respondió la pregunta. (Figura 2)

Figura 2: Distribución porcentual por nivel de estudios alcanzado por los docentes encuestados



Fuente: elaboración propia.

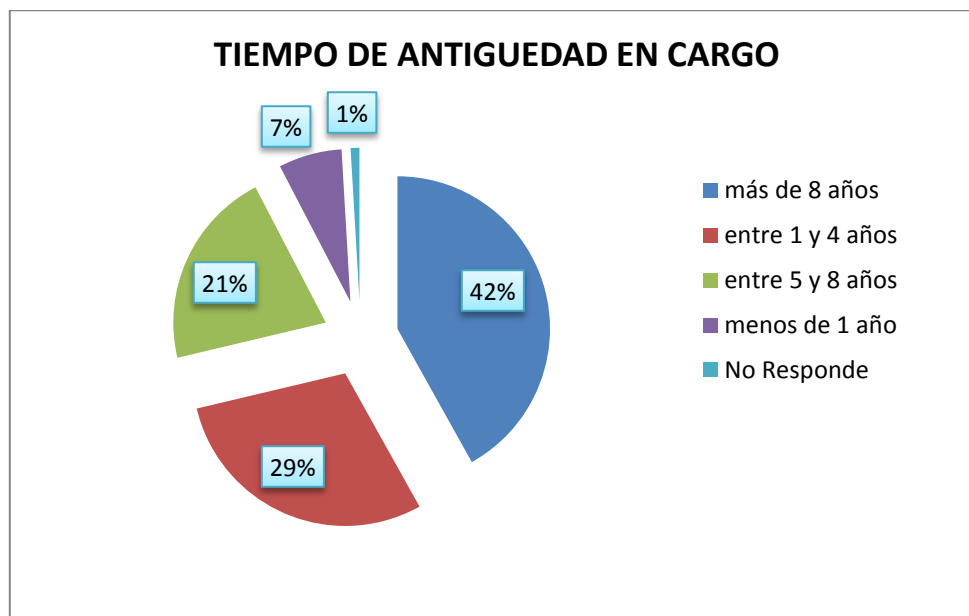
En el nivel de escolaridad, los datos presentados reflejan que son los docentes de básica secundaria quienes tuvieron una mayor participación en el estudio adelantado, siendo ellos el 39,4 % de la muestra, equivalente a 170 docentes, le siguen en participación los docentes de básica primaria con una representación del 29,4 %, equivalente a 127 docentes, por su parte los docentes de media vocacional representan el 22,7 % de los encuestados, la más baja participación se encuentra entre los docentes de preescolar, quienes representan el 7,6 % de los encuestados, equivalente a 33 docentes. El 0,9 %, equivalente a 4 docentes no respondieron a la pregunta.

Tabla 10: Nivel escolar orientado por los docentes encuestados

Nivel escolar que orienta	Cantidad	Porcentaje
Básica primaria	127	29,4 %
Básica secundaria	170	39,4 %
Media Vocacional	98	22,7 %
Preescolar	33	7,6 %
No Responde	4	0,9 %
Total general	432	100,0 %

En relación con tiempo de antigüedad en el cargo un porcentaje significativo de la población (41,9 %), equivalente a 181 docentes, indicó llevar más de 8 años en su cargo, el 29,4%, equivalente a 127 docentes indicó llevar entre 1 y 4 años, el 21,1 %, equivalente a 91 docentes indicó llevar entre 5 y 8 años, mientras que solo el 6,7 %, equivalente a 29 docentes reportó llevar menos de 1 año de antigüedad en su cargo. El 0,9 %, equivalente a 4 docentes no respondieron la pregunta. (Figura 3)

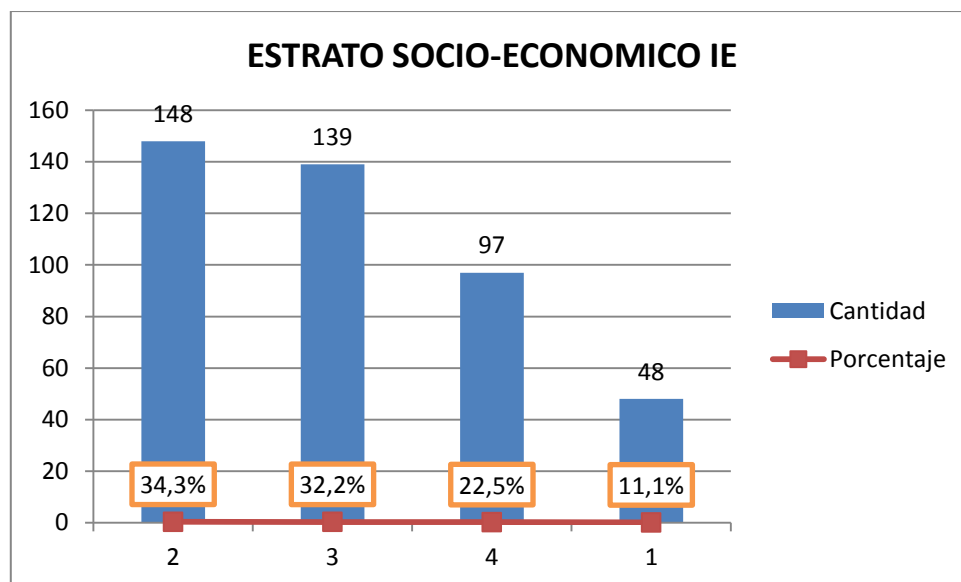
Figura 3: Distribución porcentual por tiempo de antigüedad en el cargo



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, respecto del estrato socio-económico de las instituciones participantes de acuerdo a su geo-referenciación dentro del sistema de información de la Secretaría de Educación Distrital. El 34,3 %, equivalente a 148 docentes, laboran en instituciones educativas pertenecientes al estrato socioeconómico 2, el 32,2 % equivalente a 138 docentes, laboran en instituciones educativas pertenecientes al estrato 3, el 22,5 %, equivalente a 97 docentes, laboran en instituciones pertenecientes al estrato 4 y el 11,1 %, equivalente a 48 docentes, laboran en instituciones educativas pertenecientes al estrato 1. (Figura 4)

Figura 4: Distribución porcentual por estrato socioeconómico de la institución educativa participante



Fuente: elaboración propia.

4.2 Consistencia interna del instrumento

Para verificar la confiabilidad psicométrica del instrumento, el cual contó con una muestra de 433 docentes, se utilizó la técnica Alfa de Cronbach, que permite evaluar específicamente su consistencia interna. De esta aplicación del instrumento, se concreta en 0,935 el valor del coeficiente, cifra que, según el criterio de George & Mallery (1995), se considera muy adecuada y es plenamente admisible teniendo en cuenta que ningún elemento de la matriz de correlación indica redundancia de algún o algunos enunciados. Los cuadros de soporte del análisis estadístico se encuentran en el anexo D.

Tabla 11: Alfa de Cronbach total y por dimensión

Dimensiones	Valor Alfa de Cronbach
Alfa total	0,935
Alfa Estructura y Procesos	0,934
Alfa Infraestructura	0,935
Alfa Participación en la Toma de Decisiones	0,934
Alfa Relaciones Interpersonales	0,935
Alfa Compensación / Reconocimiento	0,935
Alfa Identidad personal y profesional / Sentido de Pertenencia	0,934

Fuente: elaboración propia.

Con este mismo propósito, según la consistencia interna, cada ítem fue cotejado a la luz de su incidencia con el valor global del índice de Cronbach. La exclusión individual de ningún ítem altera de manera importante la valoración global de la consistencia interna, como se deriva de los valores de la tabla 11, donde se registra el valor del coeficiente de Cronbach, si se prescinde del respectivo ítem. En consecuencia, se puede afirmar que el instrumento en el contexto de su aplicación presentó un nivel de consistencia interna altamente satisfactoria, lo cual constituye una primera señal de que las respuestas a los enunciados tienen la misma dirección a la que globalmente el instrumento proyecta.

Con las bases estadísticas mencionadas en esta sección se da paso al análisis de otro de los aspectos de relevancia de la estructura conceptual del instrumento, enmarcada dentro de las teorías y estudio de los diferentes aspectos del ambiente que se generan a partir de las relaciones laborales de los miembros de la comunidad educativa.

Tabla 12: Compendio de valores del coeficiente Alfa de Cronbach

ITEM	Alfa de Cronbach		ITEM	Alfa de Cronbach
1	,934		26	,936
2	,935		27	,938
3	,933		28	,934
4	,934		29	,934
5	,934		30	,933
6	,934		31	,935
7	,934		32	,935
8	,934		33	,934
9	,934		34	,934
10	,936		35	,935
11	,934		36	,937
12	,935		37	,935
13	,934		38	,935
14	,937		39	,936
15	,935		40	,935
16	,934		41	,935
17	,935		42	,934
18	,934		43	,934
19	,934		44	,935
20	,935		45	,935
21	,935		46	,933
22	,934		47	,934
23	,934		48	,933
24	,934		49	,934
25	,934		50	,934

Fuente: elaboración propia.

4.3 Validez del instrumento

La utilización específica del Análisis de Factores, dentro del proceso de análisis de la validez de constructo del instrumento, tuvo como preámbulo la indagación sobre la factibilidad de su pertinencia, partiendo de la información acopiada al tenor del cumplimiento de las condiciones usuales para su aplicación.

El estudio de la factibilidad para llevar a cabo el análisis de factores se sintetizó en los siguientes elementos: la conclusión obtenida de la prueba de esfericidad de Bartlett, con valor p menor a 0,001, el reducido valor del determinante de la matriz de correlación entre los ítems, $2,904 \times 10^{-10}$, la medida KMO calculada en 0,919 y los valores de la diagonal de la matriz anti-imagen (MSA); exceptuando los ítems 10, 27 y 36. En síntesis, todos ellos mayores de 0,8, fueron los argumentos estadísticos para facultar al análisis de factores en el examen de la validez de constructo del instrumento. La medida de adecuación muestral de cada uno de los ítems (MSA), se relaciona en la Tabla 13.

Tabla 13: Relación de la medida de adecuación muestral para cada ítem

ITEM	MSA		ITEM	MSA
1	0,933		26	0,839
2	0,879		27	0,736
3	0,944		28	0,947
4	0,914		29	0,932
5	0,930		30	0,957
6	0,934		31	0,887
7	0,923		32	0,873
8	0,945		33	0,948
9	0,939		34	0,937
10	0,796		35	0,851
11	0,903		36	0,721
12	0,865		37	0,865
13	0,918		38	0,881
14	0,854		39	0,828
15	0,835		40	0,911

16	0,904		41	0,889
17	0,866		42	0,881
18	0,932		43	0,950
19	0,942		44	0,910
20	0,902		45	0,928
21	0,919		46	0,932
22	0,952		47	0,932
23	0,958		48	0,939
24	0,941		49	0,925
25	0,932		50	0,926

Fuente: elaboración propia.

4.3.1 Factores de origen

Teniendo en cuenta el análisis estadístico aportado, se procedió a orientar la búsqueda de la explicación de tipo factorial al conjunto de enunciados constitutivos del instrumento (dimensiones e ítems), objeto de esta investigación. En coherencia con la orientación hacia la caracterización de su constructo, el análisis estadístico adoptó un carácter exploratorio.

En esta línea y como consecuencia de la primera etapa del análisis de factores, se aplica el criterio de Kaiser (derivado de los valores propios mayores a la unidad y por consiguiente sin definir a priori el número de factores) y se utiliza como procedimiento de extracción el método de *componentes principales* y se hace uso de la rotación ortogonal *varimax*, los cuales, según Alaminos & Castejón (2006), dan como punto de partida un resultado, usualmente denominado *solución*, que sugiere una estructura de 11 factores asociados al 58,392 % de la variabilidad total.

Esta solución se toma como punto de partida para el análisis de la validez de constructo, considerando que los factores 1 y 2 tienen asociados una gran diversidad de enunciados, mientras que los restantes poseen muy pocas adherencias. Esta exagerada concentración de ítems en los factores mencionados se deshace al rotar los factores obtenidos, y así las adherencias a los distintos factores se distribuyen con mayor equilibrio.

La tabla 14 registra los valores de la correlación entre el ítem y cada factor rotado derivado del análisis basado en el criterio de Kaiser.

Tabla 14: Identificación de la conformación factorial, solución inicial

		Matriz de factores rotados										
		FACTOR										
ITEM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	,130	,142	,655	,132	,094	,129	,182	-,002	,147	-,078	,020	
2	-,042	,547	,163	-,020	,124	,040	,241	-,068	-,033	,230	-,022	
3	,376	,242	,515	,210	,154	,114	,100	,071	-,002	,124	,059	
4	,081	,612	,231	,059	,075	,258	,029	-,039	-,002	-,121	,119	
5	,205	,345	,647	,105	-,002	,064	,020	,185	-,095	,191	-,030	
6	,172	,600	,264	,261	,090	,089	,064	,122	,054	-,041	,000	
7	,301	,333	,622	-,090	,092	,088	,014	,176	,056	-,015	-,012	
8	,180	,666	,278	,061	,223	,123	,107	-,038	,108	,011	,069	
9	,252	,088	,430	,289	-,017	,057	,259	,284	,134	,022	-,014	
10	,083	,316	-,254	,142	-,038	,043	,445	,113	-,317	-,252	-,110	
11	,262	-,026	,399	,164	-,005	,090	,566	,188	,002	-,015	-,086	
12	-,036	,247	,091	,052	,210	,108	,723	-,010	,115	-,006	,041	
13	,198	,025	,344	,158	,126	,189	,560	,294	,003	-,020	-,061	
14	,093	,107	-,027	,241	,327	,230	,090	-,211	-,390	-,044	-,367	
15	,068	,061	,133	-,053	,169	,057	,138	,647	-,021	,111	-,034	
16	,107	,390	-,013	,188	,113	,097	,560	,111	,118	,074	,047	
17	,069	-,008	,169	,070	,196	,049	,230	,608	,065	-,258	,179	
18	,212	,431	,163	,230	,112	,227	,051	,348	,027	,119	-,292	
19	,508	,263	,161	,019	,017	,275	,025	,106	-,105	,034	,162	
20	,171	,626	,006	,203	-,054	-,053	,126	,103	,090	,013	,035	
21	,398	,121	,153	,088	-,066	,013	,232	,136	-,282	,221	,365	
22	,198	,440	,097	,140	,187	,267	,166	,321	,086	,000	,030	
23	,523	,197	,344	,349	,069	,020	-,047	,332	-,034	-,008	,061	
24	,254	,394	,062	,274	,182	,137	,097	,188	,073	,257	,061	
25	,357	,316	,273	,123	-,029	,017	-,002	,365	,036	,134	-,123	
26	,037	,173	,080	,046	-,033	,636	,093	-,042	,311	-,075	,035	
27	,154	,082	-,036	,064	-,024	,200	-,050	,021	,015	,069	,650	
28	,138	,292	,205	,466	,092	,328	,158	-,021	,088	-,127	,071	
29	,350	,003	,282	,183	,078	,521	,086	,127	-,046	,054	,239	
30	,313	,347	,166	,408	,014	,322	,087	,207	,006	,003	-,094	
31	,252	-,048	,226	,115	-,039	,660	,048	,118	-,010	,264	,176	
32	,077	,267	-,027	,016	,048	,709	,116	,079	-,059	,066	-,025	
33	,523	,132	,378	,249	,014	,149	,041	,280	-,130	,026	,003	
34	,399	,426	-,052	,273	-,054	,271	-,010	,168	,043	-,074	-,042	
35	,244	,030	,053	-,022	,759	-,057	,168	,128	,066	-,041	-,031	
36	-,219	,248	-,059	,141	,311	,093	-,227	,398	,127	-,007	,175	
37	,172	,156	,006	,004	,703	-,100	,145	,145	,006	,188	,067	
38	,080	,106	,023	,213	,664	,128	-,022	,105	,079	-,007	-,123	
39	,159	,041	,032	,155	,077	,115	-,038	-,005	,015	,791	,086	
40	-,023	,035	,253	,372	,491	,074	,037	,082	-,090	,040	,004	
41	,163	,090	,162	,460	,389	-,005	,137	-,024	-,249	-,118	,290	
42	,126	,166	,100	,656	,158	-,035	,156	,005	-,028	,198	,033	
43	,706	,160	,117	,043	,189	,182	,101	,101	,048	,176	-,129	
44	,183	,206	,100	,104	,138	,128	,152	,035	,589	,011	-,009	
45	,666	,050	,057	,010	,163	-,032	,141	-,102	,105	,074	,173	
46	,350	,290	,079	,520	,134	,153	,060	,080	,232	,113	-,050	
47	,674	,119	,213	,252	,146	,095	,079	-,046	,120	-,056	,123	
48	,270	,290	,069	,514	,142	,218	,214	,050	,255	,188	,026	
49	,804	,100	,214	,134	,168	,124	,037	,037	,081	,045	,024	
50	,438	,277	,003	,271	-,129	,169	,066	,125	,396	-,040	-,139	

Fuente: elaboración propia.

Aun cuando la solución sugerida por la rotación no está en concordancia con los elementos teóricos adoptados en la construcción de los ítems, esta muestra un patrón de adherencia muy singular: de manera muy acentuada los dos primeros factores afilian a cada enunciado según la posición, par o impar, que ocupe dentro del instrumento, y que de manera menos evidente otros factores imitan. Los elementos resaltados de la matriz de factores rotados, presentados en la tabla 14 muestran claramente lo afirmado.

Esta solución inicial, no es suficiente para determinar los elementos constitutivos del constructo, pero si es un resultado trascendental que propone reflexiones sobre las diferentes expresiones del instrumento, dada la alternancia del sentido indicado a cada uno de los ítems en su construcción, resultado que se comentará posteriormente con más detalle en la conclusión.

4.3.2 Factores ajustados

Al seguir con la exploración sobre la estructura factorial de los enunciados, sobre la base de los hallazgos iniciales y con la certeza de que el aumento en la fracción de varianza total, al obtenido inicialmente es inalcanzable (58,392 %), se hizo uso para todos los efectos de los *componentes principales* como método de extracción de factores y el método *varimax* como medio de rotación rígida.

Igualmente para orientar el desarrollo posterior del análisis, se utilizó el criterio de Gorsuch, (derivado de los valores propios mayores a 1,41, asimismo sin definir a priori el número de factores), que reveló una posible estructura basada en seis factores. Pero al tener en cuenta la gran flexibilidad que ofrece la técnica estadística, este proceso exploratorio se llevó al examinar cuatro posibilidades: siete, seis, cinco y cuatro factores, abriendo así un abanico de opciones que propicien la elección de la solución con mayor relevancia y de fácil interpretación, proceso cuyos resultados a continuación se exponen.

4.3.3 Estructura de siete factores

En primer término, si se asume una estructura factorial subyacente para el conjunto de los enunciados, sustentada en siete factores, el hallazgo relevante originado en la solución inicial se mantiene inalterado; es así como los factores 1 y 3, vinculan enunciados básicamente acudiendo a la alternancia mencionada anteriormente. Justamente el primer factor congrega 13 enunciados ubicados en las posiciones pares del instrumento, mientras que el tercer factor lo hace con 12 ubicados en las posiciones impares.

Por otra parte esta solución, con excepciones poco significativas, muestra otro patrón de adherencia: la vecindad de los enunciados. En efecto, el factor 2 reúne los enunciados vecinos: 43, 45, 46, 47, 49 y 50 exceptuando el ítem 19. Por su parte el factor 3, agrupa los enunciados 35, 36, 37, 38 y 40, al igual que los identificados como 26, 27, 29, 31 y 32 son equivalentes con el quinto factor. Y finalmente este patrón de adherencia también distingue a los factores 6 y 7, al asociar enunciados vecinos, este a los identificados como 39, 41, 42, excepción hecha del 14 y aquel a los enunciados 10, 12, 13 y 16.

La tabla 15 registra los valores de la correlación entre el ítem y el factor enumerado, derivados de la adopción de siete factores.

Tabla 15: Identificación de la conformación factorial con siete factores adoptados

		FACTORES						
		1	2	3	4	5	6	7
FACTOR 1	2	,506	-,079	,134	,079	,005	,160	,199
	4	,590	,008	,184	,017	,206	,087	,079
	6	,649	,151	,280	,118	,064	,103	,056
	8	,651	,139	,228	,163	,081	,101	,099
	18	,536	,186	,287	,215	,146	,079	-,107
	20	,634	,173	,088	-,003	-,047	,130	,005
	22	,465	,158	,253	,266	,248	,175	-,123

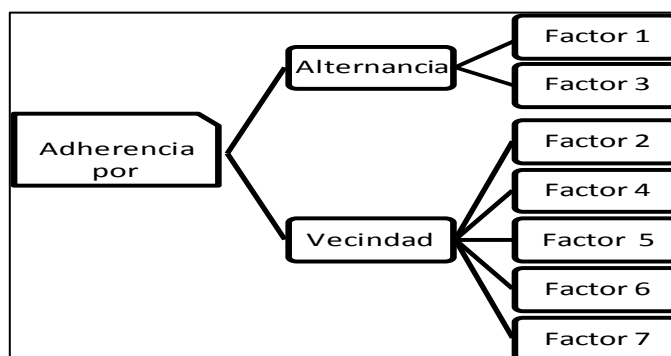
	24	,455	,271	,160	,266	,198	,041	,095
	28	,412	,193	,138	,117	,334	,273	,120
	30	,471	,312	,250	,099	,303	,161	,021
	34	,492	,381	,071	,008	,244	,080	-,082
	44	,305	,305	,032	,172	,130	,141	-,301
	48	,447	,394	,062	,233	,288	,220	,091
FACTOR 2	19	,234	,395	,297	-,003	,299	-,009	,089
	43	,190	,660	,245	,170	,156	,042	,020
	45	,014	,656	,124	,094	,034	,055	,123
	46	,457	,461	,075	,223	,197	,104	,050
	47	,170	,684	,238	,110	,143	,086	,118
	49	,139	,771	,302	,133	,147	,002	,071
	50	,412	,521	,052	-,050	,151	,121	-,278
FACTOR 3	1	,215	,118	,537	,052	,114	,167	,069
	3	,302	,335	,512	,143	,150	,037	,215
	5	,395	,108	,663	,013	,073	-,077	,181
	7	,335	,185	,639	,055	,045	-,050	-,027
	9	,197	,266	,522	,082	,101	,216	-,040
	11	,020	,243	,521	,031	,080	,509	,031
	15	,059	-,017	,449	,338	,073	,041	-,261
	17	-,016	,013	,460	,352	,092	,230	-,314
	21	,046	,292	,374	-,037	,170	,074	,335
	23	,284	,482	,504	,163	,087	-,055	,059
	25	,377	,301	,441	,069	,017	-,062	-,093
	33	,198	,441	,537	,071	,179	,022	,098
FACTOR 4	35	-,008	,241	,116	,719	-,103	,157	,009
	36	,284	-,204	,033	,457	,149	-,197	-,192
	37	,105	,167	,094	,698	-,078	,057	,134
	38	,174	,130	-,008	,673	,072	,055	,025
	40	,124	,016	,196	,520	,094	,080	,259
FACTOR 5	26	,255	,064	-,010	-,043	,582	,172	-,222
	27	,024	,124	,043	,005	,410	-,130	,143
	29	,057	,292	,352	,099	,590	,072	,111
	31	,033	,205	,277	,003	,735	-,014	,077
	32	,292	,007	,026	,049	,631	,173	-,043
FACTOR 6	10	,243	,018	-,036	-,021	-,054	,554	,061
	12	,209	-,009	,137	,191	,078	,676	,048
	13	,066	,169	,506	,188	,172	,517	-,026
	16	,389	,140	,109	,164	,107	,518	,022

FACTOR 7	14	,146	,068	-,110	,227	,064	,247	,361
	39	,119	,211	,036	,147	,282	-,272	,333
	41	,106	,170	,171	,386	,089	,197	,446
	42	,316	,247	,075	,253	,073	,170	,365

Fuente: elaboración propia.

El contenido de la tabla 15 y la figura 5, a manera de resumen, sintetizan los rasgos esenciales al adoptar siete factores dentro de la exploración de la articulación del constructo con los resultados de la primera aplicación del instrumento. Se infiere de ellas que la alternancia y la vecindad mencionadas, son los principios que motivan la adherencia de los enunciados a los factores que el análisis propone.

Figura 5: Distribución de los factores según el principio de adherencia de los enunciados asumiendo siete factores



Fuente: elaboración propia.

4.3.4 Estructura de seis factores

Por su parte, al coincidir con el resultado de la aplicación del criterio de Gorsuch, seis factores, como otra de las posibilidades que el análisis exploratorio enfocó, conserva rasgos característicos de la solución con siete factores. Permanecen los principios de adherencia de los ítems: la alternancia y la vecindad.

Esta opción como se deriva del contenido de la tabla 16 transforma el anterior factor 1 incorporando los ítems 46 y 50 de su misma naturaleza, pero ajeno a ésta vincula al ítem 25. De esta manera, el nuevo factor altera levemente sus atributos.

A diferencia de la posibilidad de siete factores, donde uno de ellos se identifica por enunciados ubicados en posiciones impares del instrumento, contar con seis factores genera dos de ellos con una directriz de alternancia, los factores 2 y 3. Además, conservan en común las dos soluciones un factor idéntico compuesto por los ítems 26, 27, 29, 31 y 32 y también poseen factores similares como son el actual tercer factor con el cuarto de la solución anterior y el sexto factor anterior con el quinto actual.

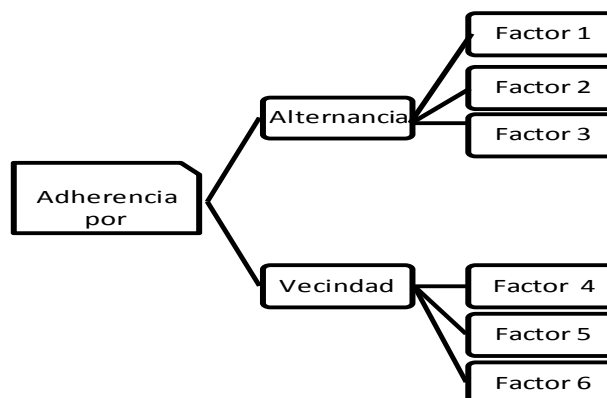
El cambio en la adherencia, asumiendo los seis factores, lo resume la figura 6

Tabla 16: Identificación de la conformación factorial con seis factores adoptados

	FACTORES						
	ITEM	1	2	3	4	5	6
FACTOR 1	2	,479	-,029	,101	,126	-,005	,158
	4	,584	,033	,152	,035	,194	,075
	6	,660	,161	,238	,128	,048	,082
	8	,655	,148	,188	,185	,066	,081
	18	,569	,146	,295	,180	,133	,039
	20	,649	,132	,047	,017	-,057	,119
	22	,500	,106	,286	,230	,239	,130
	24	,475	,259	,123	,289	,186	,019
	25	,419	,320	,393	,026	-,001	-,088
	28	,428	,201	,103	,159	,325	,262
	30	,508	,308	,203	,110	,290	,142
	34	,540	,307	,028	,013	,234	,063
	44	,369	,153	,083	,117	,129	,098
	46	,502	,400	,022	,256	,186	,085
	48	,484	,346	,019	,279	,278	,202
50	,494	,379	,029	-,081	,145	,096	
FACTOR 2	3	,323	,458	,404	,172	,127	,031
	19	,271	,449	,201	,018	,282	-,010
	21	,052	,458	,234	,033	,151	,097
	23	,332	,544	,408	,157	,065	-,073

	33	,243	,541	,431	,074	,157	,012
	39	,104	,296	-,065	,219	,270	-,255
	43	,261	,638	,155	,187	,141	,028
	45	,074	,654	,009	,146	,023	,063
	47	,235	,693	,116	,157	,127	,085
	49	,216	,777	,174	,162	,128	-,003
FACTOR 3	1	,232	,231	,489	,041	,097	,152
	5	,392	,285	,561	,011	,047	-,083
	7	,362	,285	,583	,007	,022	-,075
	9	,240	,325	,486	,054	,085	,192
	13	,108	,224	,517	,167	,162	,486
	15	,091	-,029	,540	,228	,067	-,018
	17	,031	-,018	,572	,237	,088	,165
FACTOR 4	14	,122	,106	-,154	,332	,063	,260
	35	,022	,169	,182	,706	-,104	,106
	36	,277	-,292	,158	,376	,150	-,254
	37	,112	,134	,133	,711	-,082	,016
	38	,187	,044	,065	,668	,072	,006
	40	,106	,077	,202	,554	,086	,057
	41	,087	,279	,099	,485	,078	,202
	42	,309	,303	-,011	,352	,062	,177
FACTOR 5	26	,292	-,019	,040	-,080	,584	,146
	27	,024	,179	-,010	,035	,404	-,121
	29	,090	,378	,293	,111	,576	,063
	31	,058	,288	,227	,008	,723	-,019
	32	,306	-,020	,054	,046	,630	,153
FACTOR 6	10	,249	-,011	-,031	,028	-,051	,554
	11	,063	,330	,483	,031	,068	,496
	12	,221	-,020	,180	,219	,079	,654
	16	,414	,099	,121	,192	,104	,495

Figura 6: Distribución de los factores según el principio de adherencia de los enunciado asumiendo seis factores



Fuente: elaboración propia.

4.3.5 Estructuras de cinco y cuatro factores

La rotación para el esquema factorial de cinco factores ilustrativos del grado de acoplamiento del constructo con la información acopiada, sugiere las adherencias que la tabla 17 contiene.

Tabla 17: Identificación de la conformación factorial con cinco factores adoptados

	FACTORES					
	ITEM	1	2	3	4	5
FACTOR 1	2	,466	-,050	,116	,144	,154
	4	,578	,113	,119	,016	,213
	6	,657	,151	,243	,136	,101
	8	,650	,151	,189	,191	,117
	18	,577	,185	,268	,160	,110
	20	,627	,073	,091	,060	,085
	22	,499	,183	,263	,203	,246
	24	,470	,316	,117	,277	,112
	25	,444	,284	,384	,020	-,122
	28	,392	,284	,142	,164	,390
	30	,488	,379	,223	,107	,258

	34	,515	,372	,049	,020	,185
	36	,333	-,123	-,028	,265	-,032
	44	,355	,180	,099	,123	,151
	46	,475	,428	,069	,276	,147
	48	,445	,404	,077	,298	,300
	50	,462	,381	,091	-,046	,136
FACTOR 2	3	,332	,442	,434	,172	,008
	19	,266	,519	,215	,005	,093
	21	,040	,439	,306	,054	,064
	23	,350	,505	,434	,159	-,123
	27	,027	,371	-,075	-,028	,133
	29	,086	,581	,265	,049	,318
	31	,059	,589	,144	-,091	,372
	33	,251	,527	,470	,076	-,011
	39	,117	,440	-,130	,164	-,063
	43	,244	,611	,238	,218	-,003
	45	,043	,562	,141	,211	-,059
	47	,206	,641	,233	,208	,022
	49	,199	,728	,277	,202	-,066
FACTOR 3	1	,240	,202	,517	,041	,108
	5	,431	,270	,527	-,016	-,099
	7	,402	,255	,555	-,017	-,113
	9	,241	,270	,544	,072	,114
	11	,029	,205	,641	,100	,312
	13	,083	,164	,629	,204	,382
	15	,139	-,002	,467	,170	-,009
	17	,060	-,020	,552	,203	,130
FACTOR 4	14	,078	,084	-,069	,376	,233
	35	,030	,083	,227	,720	-,043
	37	,127	,083	,142	,708	-,076
	38	,198	,085	,034	,639	,044
	40	,119	,102	,185	,528	,066
	41	,067	,245	,176	,512	,138
	42	,277	,267	,070	,393	,138
FACTOR 5	10	,180	-,135	,132	,128	,408
	12	,159	-,103	,329	,294	,541
	16	,359	,046	,242	,256	,440

	26	,268	,237	-,022	-,143	,505
	32	,284	,259	-,018	-,028	,537

Fuente: elaboración propia.

Del mismo modo que la rotación de cinco factores, la última opción de esquema factorial de cuatro factores contemplada en este análisis exploratorio, la tabla 18, expone la relación de los ítems conexos a estos factores.

Tabla 18: Identificación de la conformación factorial con cuatro factores adoptados

	FACTORES				
	ITEM	1	2	3	4
FACTOR 1	2	,456	-,022	,150	,166
	4	,586	,140	,156	,042
	6	,575	,207	,279	,169
	8	,581	,202	,226	,224
	10	,366	-,175	,164	,122
	12	,406	-,163	,368	,277
	16	,520	,018	,283	,257
	18	,513	,230	,300	,187
	20	,554	,126	,126	,096
	22	,525	,199	,298	,220
	24	,434	,344	,143	,297
	26	,514	,181	,008	-,148
	28	,530	,262	,176	,168
	30	,530	,388	,253	,121
	32	,541	,199	,016	-,033
	34	,525	,391	,076	,042
	44	,367	,192	,122	,136
	46	,461	,448	,095	,295
48	,522	,397	,109	,309	
50	,453	,403	,112	-,026	
FACTOR 2	3	,244	,477	,443	,181
	19	,258	,528	,222	,010
	21	,049	,432	,302	,044

	23	,185	,562	,436	,174
	27	,106	,344	-,076	-,035
	29	,235	,535	,272	,031
	31	,257	,530	,150	-,111
	33	,168	,556	,471	,079
	39	,066	,451	-,134	,171
	43	,178	,631	,240	,223
	45	-,011	,569	,132	,207
	47	,162	,652	,233	,209
	49	,104	,752	,270	,204
	FACTORES				
	ITEM	1	2	3	4
FACTOR 3	1	,223	,219	,529	,042
	5	,262	,339	,537	,005
	7	,229	,323	,563	,003
	9	,224	,285	,556	,071
	11	,156	,169	,653	,076
	13	,237	,123	,649	,181
	15	,072	,024	,475	,171
	17	,080	-,021	,563	,192
	25	,268	,354	,394	,045
FACTOR 4	14	,190	,052	-,050	,371
	35	-,038	,095	,235	,717
	36	,247	-,082	-,006	,289
	37	,028	,108	,154	,714
	38	,164	,096	,054	,646
	40	,106	,105	,200	,527
	41	,107	,228	,187	,503
	42	,289	,270	,091	,400

Fuente: elaboración propia.

En torno a lo señalado en las tablas presentadas, y con lo expuesto anteriormente, se puede recapitular que las cuatro opciones examinadas proponen persistentemente los principios de adherencia de los ítems: la alternancia y la vecindad, en unas opciones con mayor nitidez que en otras. Esa concurrencia perseverante de motivos de adherencia de los ítems impide demarcar con el grado de certeza requerido los elementos estructurales del constructo fuente del instrumento.

De acuerdo a la estructura del instrumento, que dispuso los enunciados de manera conceptualmente homogénea por sectores, el principio de vecindad, debería ser el único motivo de adherencia de los ítems. La alternancia como razón de adherencia de los ítems, en el análisis de factores, introduce elementos de interferencia que afectan notablemente al principio de vecindad.

Su efecto evidente se identifica claramente por el número de ítems incorporados. Justamente, en cada opción, los factores que asocian enunciados con este principio, cuentan con el mayor número de ellos. Como puede observarse de resultados anteriores, los dos factores que vinculan ítems mediante alternancia cuando se consideran siete factores incluyen el 50 % de los enunciados, el 52 % cuando se adoptan seis factores, 60 % al establecer cinco factores y el 66 % si se fijan cuatro.

Significa entonces que la alternancia genera una concentración excesiva de enunciados en pocos factores, cuantificada esta mediante el coeficiente de Gini así: 0,789 en el caso de siete factores, de 0,773 para seis factores como de 0,736 y 0,7 para cinco y cuatro factores respectivamente; valores superiores del coeficiente que revelan la desigualdad notable en la conformación de los grupos de enunciados asociados a los respectivos factores.

5 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El ejercicio investigativo realizado, que se orientó al diseño y validación de un instrumento para medir el clima escolar en instituciones educativas de básica y media, permite establecer las siguientes conclusiones respecto al desarrollo de herramientas de medición pertinentes para medir el clima escolar en el contexto colombiano.

En primer lugar, la documentación de las diferentes concepciones y formas de evaluar el clima escolar suscitó la construcción de una definición propia de este concepto, para, desde allí, empezar a enmarcar una caracterización de lo que implica el clima escolar en las instituciones educativas de básica y media.

De todas las definiciones de clima escolar analizadas se concluye que una definición integral del término debe tener en cuenta las características determinadas por aquellos factores estructurales y funcionales de la institución, las percepciones de los miembros de la institución educativa, un conjunto de dimensiones con significado para los docentes, los sentimientos y actitudes que existen en el contexto del colegio, un ambiente social, el cual se vive en el escenario educativo, las condiciones organizativas y culturales del centro educativo y un conjunto de elementos que condicionan unas adecuadas prácticas docentes.

Como resultado de esta construcción conceptual, hemos definido el clima escolar como todas las percepciones compartidas de los miembros de la Institución Educativa que influyen en el comportamiento de sus integrantes y que se relacionan con las dimensiones más significativas que se encuentran presentes en el contexto de la institución. Las dimensiones consideradas son las siguientes: estructura y procesos, que se refiere a la formalización de los elementos constitutivos de la institución educativa; infraestructura, entendida como todos aquellos elementos que conforman el ambiente físico de trabajo; participación en la toma de decisiones, relacionada con la libertad de ejercer acciones tendientes al fortalecimiento de los procesos, así como el nivel de confianza y participación en las decisiones y acciones que ejercen los miembros de la organización educativa; relaciones interpersonales, que se enfocan en las relaciones entre los miembros de la institución, sean estas entre pares docentes o estructuras de jerarquía entre docentes y directivos docentes;

compensación/reconocimiento, referida a la motivación como elemento que posibilita el compromiso con los principios, acciones y tareas que se enmarcan dentro del quehacer educativo propio del docente; e identidad personal y profesional/sentido de pertenencia, que es un factor motivacional clave en el desempeño de funciones relacionadas con el ejercicio de educar.

En segundo lugar, la documentación y rastreo bibliográfico, permitió sustentar la propuesta de diseñar un instrumento cuantitativo de clima escolar adaptado a las condiciones propias de las instituciones educativas de básica y media, ya que a la fecha no existe en el país y que con su aplicación permite determinar, en el campo educativo, resultados oportunos y confiables, respecto al ambiente laboral en el que se encuentran los docentes.

Este rastreo y consolidación de marco teórico permitió establecer, entre otros elementos, las dimensiones o variables más recurrentes entre los diferentes estudios e instrumentos de medición de clima, logrando esquematizar en seis dimensiones los factores constitutivos del clima escolar que se evaluarían a través del instrumento de medición objetivo del presente estudio: estructura y procesos, infraestructura, participación en la toma de decisiones, relaciones interpersonales, compensación/reconocimiento e identidad personal y profesional/ sentido de pertenencia.

En un tercer momento, y habiéndose consolidado el diseño final del instrumento y realizada su aplicación, la fase de comprobación de confiabilidad y validez del instrumento presenta como resultado una alta consistencia interna a través de la aplicación del coeficiente de Alfa de Conbrach y un adecuado nivel de validez a partir de componentes principales como método de extracción de factores y el método Varimax como medio de rotación rígida

Una vez culminado el análisis de validez del constructo del instrumento, se determina el replanteamiento de la fraseología de este, con la finalidad de remover un factor perturbador de la alternancia que se evidenció durante el análisis, y así es uno

de los resultados de este ejercicio investigativo, y, a su vez, el punto de partida de nuevos estudios psicométricos en el área.

Se obtuvo un instrumento de medición del clima escolar con propiedades psicométricas adecuadas, y estructurado desde el contexto de las instituciones de educación básica y media, que luego del proceso de validación estadística se sometió a una nueva reagrupación de algunos ítems que resultaron acordes a factores diferentes a los propuestos en la primera aplicación del instrumento. En este sentido, cambió el nombre de algunos factores en coherencia con los resultados evidenciados en el estudio, ya que, al reagrupar los ítems comparados con la versión inicial, se replanteó también el nombre de la dimensiones.

Se concluye que las nuevas dimensiones apropiadas para la medición del clima escolar son: claridad organizacional, comunicaciones, identidad y sentido de pertenencia, remuneración, relación entre colegas, infraestructura y herramientas de trabajo, y reconocimiento y compensación.

Claridad organizacional: Dimensión que se define teniendo en cuenta la estructura formal de la institución, los indicadores con que se mide, los procedimientos que verifican el cumplimiento de los objetivos, la comunicación entre docentes y administrativos, las tareas y funciones asignadas, el seguimiento respecto a la organización y planificación de las tareas, la confianza en las decisiones tomadas dentro del establecimiento educativo y la participación en la toma de decisiones, las cuales afectan el cumplimiento de las funciones. Es así, que se puede entender, en palabras de Gómez (2004), como el grado en que el docente percibe que existen en la institución, parámetros de acción precisos y confiables, tanto en el nivel macro como en el micro y la comunicación efectiva de los mismos a sus colaboradores. Los ítems que especifican esta dimensión son:

- La institución cuenta con una estructura formal definida que permite el manejo de las diferentes áreas.
- Los indicadores con que la institución mide mi gestión son inadecuados.

- Los procedimientos para verificar el cumplimiento de los objetivos en las tareas que me son asignadas facilitan los procesos.
- La comunicación entre docentes y administrativos, dificulta mi labor dentro de la institución.
- Las tareas y funciones que me asigna la institución son claras y planificadas.
- El seguimiento respecto a la organización y planificación de las tareas que me son encomendadas es adecuado.
- La institución no facilita mecanismos que me aporten al logro de los objetivos propuestos.
- El grado de disciplina que existe en la institución facilita la realización de mi trabajo.
- Confío en las decisiones tomadas dentro de la institución.
- Participó activamente en la toma de decisiones que afectan el cumplimiento de mis funciones y/o tareas.
- La institución toma decisiones y es consciente de los riesgos que cada una conlleva.

Comunicaciones: Esta dimensión incluye las políticas internas del establecimiento educativo y los espacios que permiten la resolución de conflictos entre los docentes. Es decir, es la comunicación que existe dentro del establecimiento y que permite que los empleados puedan ejercer sus labores siendo escuchados y apoyados según sus requerimientos. Los ítems que especifican esta dimensión se describen a continuación:

- Las políticas internas de la institución, carecen de precisión y confiabilidad.
- Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) facilitan el desempeño de mis funciones.
- La institución no facilita espacios para la identificación y resolución de conflictos.

- La comunicación de las directivas hacia los docentes es confiable.
- La relación con mis jefes carece de empatía.
- Me siento insatisfecho con el trabajo que realizo.
- Mi trabajo y compromiso con la institución, no es valorado por los demás miembros de la comunidad educativa,

Identidad y sentido de pertenencia: se relaciona con la autonomía para desempeñar el trabajo, teniendo en cuenta que la institución sea un buen lugar para ejercer profesionalmente y en la que se pueda sentir realizado con la labor que realiza, además de estar identificado con los valores propuestos, y sentirse orgulloso y comprometido con las metas de la institución. Por esta razón, el docente tiene una conciencia de ser un sujeto con características específicas y a la vez entiende las circunstancias de formar parte de una comunidad educativa. Los ítems que especifican esta dimensión son:

- Las decisiones tomadas por el equipo directivo de la institución carecen de pertinencia.
- Para el desempeño de mi trabajo cuento con autonomía.
- Considero que esta institución es un buen lugar para trabajar.
- Me siento realizado profesionalmente respecto a mi labor docente.
- Mi trabajo y compromiso con la institución, no es valorado por los directivos.
- Me siento identificado con los valores de esta institución educativa.
- Me siento orgulloso de pertenecer a esta institución.
- Mi compromiso con las metas de la institución es bajo.

Remuneración: Esta dimensión describe los mecanismos de reconocimiento para los docentes que se desempeñan en la institución educativa. En este caso es relevante el apoyo de directivos y coordinadores, para emprender iniciativas que aporten al desempeño del trabajo, al apoyarse en una política de remuneración acorde a las expectativas de los miembros. En este sentido, se tienen en cuenta las percepciones respecto al salario devengado del establecimiento en comparación con el de otros y de

la misma forma, lo ganado respecto al nivel académico de los docentes. Los ítems que detallan esta dimensión son:

- El apoyo de mis coordinadores para emprender iniciativas que aporten al desempeño de mi trabajo es insuficiente.
- La política de remuneración de la institución está acorde con mis expectativas.
- La correspondencia entre mi remuneración salarial y las responsabilidades que me son encomendadas es inequitativa.
- Existe equidad entre mi remuneración salarial y mi formación académica.
- En comparación con otras instituciones educativas en puestos similares al mío considero que mi remuneración es inadecuada.
- No existen mecanismos de reconocimiento para los docentes que se desempeñan de manera sobresaliente.

Relaciones entre colegas: La relación entre colegas es un factor importante en la evaluación del clima escolar. Es así que la institución educativa debe ser un lugar que de oportunidades de participación y que aporte en las decisiones relacionadas con el desarrollo del trabajo realizado. También debe ser un espacio, donde las relaciones entre colegas del área y diferentes niveles escolares se lleven a cabo con respeto, permitiendo compartir experiencias y valorar las opiniones de los demás, con el fin de mejorar en las prácticas pedagógicas. En definitiva, este tipo de interacción se da de manera recíproca, permitiendo fortalecer los lazos entre los docentes, con el fin de lograr una mayor empatía y funcionamiento en las labores profesionales. Los ítems que componen esta dimensión son:

- La institución carece de oportunidades donde puedo participar y aportar en las decisiones relacionadas con el desarrollo de mi trabajo.
- Las relaciones con colegas de áreas y niveles escolares diferentes al mío carecen de respeto.
- El nivel de interacción con mis colegas me permite compartir experiencias y mejorar mis prácticas pedagógicas.

- En los equipos de trabajo donde participo mis opiniones son valoradas.
- Mis colegas me tratan con respeto.
- He sentido alguna manifestación de discriminación por parte de mis colegas en el último año.

Infraestructura y herramientas de trabajo: Esta dimensión se define basada en los espacios y materiales que la institución pone a disposición del docente para que el desarrollo de las clases sean adecuadas y pertinentes. En este caso las condiciones de los espacios deben ser ajustadas a los requerimientos legales, cada uno con sus elementos necesarios para la realización del trabajo y con las normas básicas de seguridad en situación de emergencia. Por otro lado los espacios físicos deben permitirle a los docentes la sana recreación y esparcimiento, pues estos son necesarios para que las decisiones que se tomen en la institución incidan positivamente en el funcionamiento de las labores. Los ítems que componen esta dimensión son:

- Las condiciones físicas de los espacios (iluminación, niveles de ruido y ventilación) son inadecuadas para la realización de mi trabajo.
- Los elementos necesarios para la realización de mi trabajo no se encuentran disponibles (elementos de oficina, computadores, impresoras y fotocopias).
- Dispongo de los materiales didácticos necesarios para preparar y orientar mis clases.
- La planta física de la institución se adapta a las normas básicas de seguridad en situaciones de emergencia.
- Los espacios y materiales que la institución pone a mi disposición para el desarrollo de las clases son insuficientes y poco pertinentes.
- Los espacios físicos le permiten la sana recreación y esparcimiento.
- Las decisiones que se toman en la institución desconocen las implicaciones que pueden tener para los docentes.

Reconocimiento y compensación: Esta dimensión plantea las diferentes oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional que la institución puede brindar a los docentes. En este caso, se promueven equipos de trabajo que aportan en el cumplimiento de los objetivos propuestos, teniendo en cuenta que los tiempos y responsabilidades asignadas permiten un equilibrio entre la vida personal y laboral de los docentes. A esto se suma que espacios como el de servicio de cafetería y restaurante juegan un papel importante en las expectativas de las personas. Esta dimensión se compone de los ítems:

- El servicio de cafetería y restaurante no cumple con mis expectativas.
- La institución no promueve equipos de trabajo que me aportan al cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Los tiempos y responsabilidades asignadas permiten un equilibrio entre mi vida personal y laboral.
- Existe y se ejecuta un plan continuo de capacitación que me permite actualizarme para el mejor desempeño de mis funciones.
- La institución carece de oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional para los docentes.

5.1 Recomendaciones

- Se sugiere para posteriores estudios, considerar un patrón de redacción con estructura positiva en todos los ítems a consultar, dado que en la primera aplicación del instrumento se optó por presentar los ítems alternando una estructura positiva y una negativa en procura de suscitar una lectura más atenta y consciente de los participantes y así obtener un mayor nivel de precisión en el ejercicio de aplicación, sin embargo, esta estructura de redacción incide en la alternancia de los factores analizados.
- La base de datos consolidada, producto de la aplicación del instrumento, permite iniciar nuevos estudios tendientes a analizar posibles correlaciones entre factores sociodemográficos de los participantes y su percepción de clima escolar, por lo

que es un insumo significativo para la producción de posteriores avances en la caracterización del clima escolar en instituciones educativas de Bogotá.

- El estudio del clima escolar es multifactorial y multidimensional, por lo que sugiere que para próximos estudios se dé alcance a otros actores dentro del ámbito escolar, como estudiantes, padres de familia y directivos, para establecer un conocimiento integral del clima escolar desde diferentes perspectivas.
- La relevancia de este trabajo radica, en primera instancia, en el aporte que se puede dar al campo educativo al proponer un instrumento que sea clave en la evaluación del ambiente laboral donde están inmersos los docentes, por lo que su socialización con las instituciones educativas promovería un mayor interés de participación en futuros estudios.

6 REFERENCIAS

- Aburto, H. & Bonales, J. (2011). Habilidades directivas: Determinantes en el clima organizacional. *Investigación y Ciencia*, 51, 41-49.
- Adams, J. (2013). Response to Intervention Framework and Progress Monitoring Process: K-3 Regular Education Teachers' Perceptions. (Thesis dissertation) Recuperado de <http://dc.etsu.edu/etd/1125>
- Aguerre, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: Un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 43-68.
- Ahghar, G. (2008). The role of school organizational climate in occupational stress among secondary school teachers in Tehran. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 4, 319-329.
- Alaminos, A. & Castejón, J. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Aldridge, J. & Alal, 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.
- Alles, M. (2000). *Dirección Estratégica de RRHH Gestión por Competencias*. Buenos Aires: Granica.

- Arastirmalari, E. (2011). School Climate Inventory: Exploratory and Confirmatory Factor Analysis and Reliability – Validity. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 117-134.
- Araya, C. & Vargas, E. (2013). Evaluación docente. ¿Mecanismo Equitativo y confiable o proceso viciado que no cumple con su objetivo? *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-31.
- Balduzzi, M., (2010). Procesos de Atribución y Auto percepción en Estudiantes Universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 89-116.
- Barco, M. & Villegas, M. (2005). *Mentalidad empresarial en tiempos de crisis* (Tesis de grado. Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia).
- Beltrán, J. & Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- Blaya, C.; Debarbieux, E.; Alamillo, R. & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Bórquez, S. (2004). Burnout, o estrés circular en profesores. *Pharos*, 11(1), 23-34.
- Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, (27), 103-117.

- Brito, Y. & Jiménez, J. (2009). Evaluación del clima organizacional universitario. Caso: facultad de ingeniería-universidad de Carabobo. *Actualidades y Nuevas Tendencias*, 1(2), 72-80.
- Brunet, L. (2009). *El clima de trabajo en las organizaciones*. México: Trillas.
- Bryk, A. & Driscoll, M. (1988). The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers. (National Center on Effective Secondary Schools, Madison, Wisconsin) Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED302539>
- Burns, R. & Machin, M. (2013). Employee and workplace well-being: a multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 309-324.
- Cabrera M. (2013). Gestión pedagógica en el aula: “Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos escuela Dr. Arnaldo Merino Muñoz y escuela Simón Rodríguez del cantón Riobamba, provincia de Chimborazo, 2011-2012” (Doctoral dissertation, Universidad Técnica Particular de Loja - Loja). Recuperado de: <http://dspace.utpl.edu.ec/handle/123456789/6485>
- Cañellas & Castellanos (2007). Aspectos del clima Organizacional en el Policlínico Universitario. *Revista científica Medisur*, 5(3), 79-84.
- Carbonell, A.; Santana, G. & González, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.

- Castro, M. & Lizarazo, M. (2001). *Diseño, construcción y validación de tres instrumentos para medir clima organizacional educativo en docentes, personal administrativo y estudiantes de instituciones de educación superior en Bogotá*. (Tesis de grado, Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia).
- Chiang, M.; Núñez, A. & Huerta, P. (2005). Efecto del clima organizacional en la autoeficacia de los docentes de instituciones de educación superior. *Horizontes empresariales*, 66, 61-74
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: Mcgraw-Hill/Interamericana Editores.
- Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la Provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 113-144.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52.
- De González, M. (2011). Rediseño del perfil del indicador de gestión universitaria basado en el clima organizacional. *Boletín Médico de Postgrado*, 27(3), 53-63.
- De Maldonado, I. P., & de González, M. M. (2009). Construcción de un indicador de gestión fundamentado en el clima organizacional. *Revista Venezolana de Gerencia*, 14(47), 393-411.

- Delgado, A.; Bellón, J. A.; Martínez, M. T.; Luna, J.; López, L. & Lardelli, P. (2006). Las dimensiones del clima percibidas por los médicos de la familia. *Published in Aten Primaria*, 37(09), 489-497.
- Dennis, S. & O'Connor, E. (2013). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 74-92.
- Díaz, A. & Ibarra, M. (2009). *Exploración de ítems y dimensiones para la evaluación de clima escolar en ambientes de educación inicial*. (Tesis de grado. Universidad de La Sabana. Bogotá, Colombia).
- Duff, B. (2013). *Differences in assessments of organizational school climate between teachers and administrators* (Doctoral dissertation, Liberty University, Lynchburg, VA).
- Fábila, A.; Minami, H. & Izquierdo, M. (2013). La escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. En CONACYT (Coord.) *Perspectivas Docentes 50. Textos y contextos*. Tabasco: CONACYT.
- Faster, D. & Lopez, D. (2013). School climate measurement and analysis. *National School Climate Center (NSCC)*, 1-5. Recuperado de <http://www.schoolclimate.org>
- Fernández, T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: Un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 43-68.

- Flores, L. M. & Retamal, J. A. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Magis*, 4(8), 319-338.
- García, C. (2006). Una aproximación al concepto de cultura organizacional. *Univ. Psychol.* 5(1), 163-174.
- García, M. (2009). Clima organizacional y su diagnóstico: una aproximación conceptual. *Cuadernos de Administración*, 42, 43-61.
- Gázquez, J.; Pérez, C. & Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Genesi, M.; Romero, N. & Tinedo, Y. (2011). Comportamiento Organizacional del Talento Humano en las Instituciones Educativas. *Negotium*, 6(18), 102-128.
- George, D., & Mallery, P. (1995). *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference*. New York: Wadsworth Publ. Co.
- Gibson, J.; Ivancevich, J.; Donnelly, J. & Konopaske, R. (2011). *Organizaciones comportamiento, estructura y procesos*, (3ª ed.) México, D. F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores
- Gómez, C. A. (2004). Diseño y validación de un instrumento que evalúa clima organizacional en empresas colombianas, desde la teoría de respuesta al ítem. *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 97-113.

- Guerra, C.; Castro, L. & Vargas J. (2011). Examen psicométrico del cuestionario de clima social del centro escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, 23(1), 140-145.
- Guerrero, E. & Rubio, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del “burnout” en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28(5), 27-33.
- Hernández, F. & Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.).
- Hernández, J. & Pozo, C. (1999). El fracaso académico en la universidad: diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Psicología Evolutiva*, 5(1), 27-40.
- Hernández, R. & Fernández, C. (2008). Validación de un instrumento para medir la cultura empresarial en función del clima organizacional y vincular empíricamente ambos constructos. *Revista Humanitas*, 5(5), 6-40.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Holloway, J. (2012). Leadership Behavior and Organizational Climate: An Empirical Study in a Non-profit Organization. *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 9-35.
- Hoy, W. & Feldman, J. (1999). Organizational health profiles for high schools. *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, 84-102.

- Hoy, W., Smith, P. & Sweetland, S. (2003). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Huang, H; Xiao, L. & Huang, D. (2013). Students' Ratings of School Climate and School Belonging for Understanding their Effects and Relationship of Junior High Schools in Taiwan. *Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education*, 13(3), 25-31.
- Lewin, K. (1973). *Dinámica de la personalidad: de la antigüedad a nuestros días*. Madrid Ediciones Morata S.A.
- Linker, K. (2010). *The 2010 Campus Climate Survey. Status characteristics as predictors of campus climate perceptions*. (Thesis, Clemeson University, United States).
- Lizárraga, F. & Nava, A. (2008). *Validación de un Instrumento para Medir el Clima Laboral en Instituciones Educativas*. Ponencia presentada en XII Congreso Anual de la Academia de Ciencias Administrativas AC (ACACIA), Monterrey.
- López, A. & Iisástigui, M. (2012). Estudio docente educativo: un aspecto clave en la mejora de la calidad de la formación profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1-12.
- Loukas, A. (2007). What Is School Climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.
- Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima de aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389-402.

- Mason, S. (2011). Campus Climate Survey. *Action Research Project*. Thesis, Southwest Minnesota State University, Minnesota.
- Mejías, A.; Reyes, O. & Arzola, M. (2006). Medición del clima organizacional en Instituciones de educación superior. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 10(38), 55-61.
- Méndez, C. (2006). *Clima organizacional en Colombia. El IMCOC: un método de análisis para su intervención*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Mercado, P. & Toro, F. (2008). Análisis comparativo del clima organizacional en dos universidades públicas de Latinoamérica: México y Colombia. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 27(1), 5-15.
- Mikulic, I., Cassullo, G., de Exploración, T., Diagnóstico Módulo, I., & Cátedra, I. (2004). Algunas consideraciones acerca del concepto de clima social y su evaluación. *Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/059_psicometricas1/tecnicas_psicometricas/archivos/ficha_4.pdf*.
- Molina, C.; Montejo, F. & Ferro, J. (2004). Evaluación del clima organizacional educativo en una institución de educación superior. *Investigaciones Andina*, (9), 5-12.
- Moos, R. & Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

- Moos, R; Moos, B; Trickett, E. (1987). Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. Madrid: *TEA Ediciones*.
- Motlagh & Yarmohammadian (2012). The organizational climate, job involvement and organizational trust with knowledge management culture: Educational systems of Esfahan city (Iran). *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 11(5), 63-75.
- Munch, L.; Galicia, E.; Jimenez, S.; Patiño, F. & Pedronni, F. (2010). *Administración y planeación de instituciones educativas*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Murillo, P. & Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de “redes semánticas naturales”. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, (350), 375-399.
- Nathanson, L.; McCormick, M. & Kemple, J. (2013). Strengthening Assessments of school climate: lessons from the NYC school survey. *The Research Alliance for New York City Schools*, 1-17.
- Noriega, V. & Pría, M. (2011). Instrumento para evaluar el clima organizacional en los Grupos de Control de Vectores. *Revista Cubana de Salud Pública*, 37(2), 116-122.
- Patterson, M.; West, M.; Shackleton, V.; Dawson, J.; Lawthom, R.; Maitilis, S.; Robinson, D. & Wallace, A. (2005). Validating the organizational climate measure: Links to managerial practices, productivity and innovation. *Journal of Organizational Behavior*, (26), 379-408.

- Pérez, P.; Bolívar, A.; León, M. J. & Gallego, M. J. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la Educación Secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (13), 1-51.
- Pérez, S., Ochoa, G., Moreno, D., & López, E. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25(1), 119-128.
- Pineda, H., & Valencia, J. (2011). Habilidades directivas: Determinantes en el clima organizacional. *Investigación y Ciencia: de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, (51), 41-49.
- Prado, V.; Ramírez, M. & Ortiz, M. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES). *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2), 1-13.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), 248-252.
- Reinoso, H., Cea, A., & Germán, B. (2008). Diseño y validación de un modelo de medición del clima organizacional basado en percepciones y expectativas. *Revista Ingeniería Industrial*, (1), 39-54.
- Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. *Revista Digital "Investigación y Educación"*, 3(7), 1-12.
- Rojas, A., & Gaspar, F. (2006). Bases del liderazgo en educación. *Santiago de Chile: OREALC-UNESCO*.

- Rolfman, E.; Wiberg, M. & Laukaityte, I. (2013). School effectiveness in the Nordic countries in relation to PISA and TIMSS. Recuperado de <http://urn.kb.se/resolve?urn=:nbn:se:umu:diva-79740>
- Sabucedo, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 113-144.
- Sánchez, A.; Rivas, M.; & Trianes, M. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 353-370.
- Schneider, B. & Hall, D. (1972). Toward specifying the concept of work climate: A study of Roman Catholic. *Journal of Applied Psychology*, 56(6), 447-455.
- Schneider, B., & Reichers, A. E. (1983). On the etiology of climates. *Personnel psychology*, 36(1), 19-39.
- Sieglin, V. & Ramos, M. (2007). Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey. *Revista Mexicana de Sociología*, 69(3), 517-551.
- Soares, A.; Almeida, L. & Guisande, M. (2011). Ambiente académico y adaptación a la universidad: un estudio con estudiantes de 1º año de la universidad Do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 99-121.

- 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.
- Sutton, K. (2009). The measurement of School Climate using Surveys: exploring unit of analysis. *Thesis submitted to the faculty of the graduate school of the University of Maryland. United States.*
- Sutton, M. & Fall, M. (1995). The relationship of School Climate Factors to Counselor Self- Efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 331-336.
- Tableman, B. (2004). School Climate and Learning. *Best practice Briefs*, (31), 1-10.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). *A Review of School Climate Research*. [PDF]. doi:10.3102/0034654313483907
- Toro, F. (2001). *El clima organizacional: perfil de empresas colombianas*. Medellín: Cincel.
- Toro, F. (2008). Análisis Psicométrico de la encuesta ECO IV de Clima Organizacional por países. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 27(1), 44-57.
- Toro, F. (2011). *Clima Organizacional*. Medellín: Cincel.

- 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.
- Ucrós, M. & Blanco, C. (2010). Factores que inciden en el clima organizacional en las universidades de la costa Caribe colombiana. *Omnia*, 17(2), 1-15.
- Ucrós, M. (2011). Factores del clima organizacional en las universidades de la Costa Caribe Colombiana. *Omnia*, 17(2), 91-102.
- Valdés A.; Martínez, E. & Arreola, C. (2013). Desarrollo de un instrumento para medir participación de los padres en la educación de los hijos. *REVALUE*, 2(1), 92-109.
- Van Wyk, A. & Bisschoff, C. (2012). A measuring to determine the image of a high school. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 52(3), 415-434.
- Vega, D.; Arévalo, A.; Sandoval, J.; Aguilar, M. & Giraldo, J. (2006). Panorama sobre los estudios de clima organizacional en Bogotá, Colombia (1994-2005). *Revistas Diversitas – Perspectivas en Psicología*, 2(2), 329-349.
- Vergara, J. R. (2005). Clima social escolar en los centros educativos municipales de la comuna de Toltén, región de la Araucanía, Chile. 1-41.
- Weissbourd, R.; Bouffard, S. & Jones, S. (2013). School climate and moral and social development. *National School Climate Center (NSCC)*. Recuperado de www.schoolclimate.org

Weinert, A. (1985). Manual de psicología de la organización, la conducta humana en las organizaciones. Herder, Barcelona

Xiaofu, P. & Qiwen, Q. (2007). An Analysis of the Relation between Secondary School Organizational Climate and Teacher Job Satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5), 65-77.

Zepeda, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, (43), 5-25.

Anexo 1 Carta solicitud de participación en proceso de investigación.



Chia, 18 de Febrero de 2013

Doctor/a
Gustavo Ortiz
Coordinador Académico Colegio Liceo de Cervantes El Retiro
Carrera 8ava No. 83 - 29
Bogotá

Asunto: Participación en investigación

Respetado/a Doctor/a:

Reciba un fraternal saludo por parte de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana. Un grupo de estudiantes candidatos al título de Magíster en Educación, ha venido realizando un estudio, cuyo objetivo es diseñar y validar un instrumento que sea pertinente para evaluar el clima organizacional en instituciones de educación básica y media. En este sentido, nos gustaría que nos permitiera trabajar con algunos de los docentes que se desempeñan en su prestigiosa Institución, para conocer las percepciones de los mismos, sobre el ejercicio de su labor docente.

El proceso considera que los profesores seleccionados, contesten un cuestionario desarrollado por el grupo investigativo, donde el tiempo de diligenciamiento, no excede los 20 minutos. Con esta información, se pretende validar el instrumento y evaluar su pertinencia para medir el clima organizacional en instituciones de educación básica y media.


El proyecto no tiene un carácter evaluativo y por consiguiente, no hay respuestas correctas, ni incorrectas. Nos interesa conocer las percepciones que tienen los docentes sobre las preguntas que contiene el instrumento, para lo cual, le garantizamos respeto y confidencialidad por la información que se nos suministre.

Respecto a esto, solicitamos muy amablemente su consentimiento para iniciar este proceso y garantizamos que ustedes (si así lo consideran) tendrán acceso a los resultados de la evaluación del instrumento, una vez realizado el respectivo análisis de los datos que recojamos.

Agradecemos inmensamente su atención a esta solicitud y esperamos contar con su valiosa colaboración.

Cordialmente,

GUSTAVO ZAPATA SANCHEZ
Alumno
Maestría en Educación
Universidad de La Sabana
gustavo.a.zapata@gsk.com


JAVIER BERMÚDEZ APONTE
Director del proyecto
Profesor Investigador
Universidad de La Sabana
javier.bermudez@unisabana.edu.co

Anexo 2 Versión Inicial. Instrumento de medición de clima organizacional en docentes de Instituciones Educativas en Bogotá.



Proyecto de Investigación
Maestría en Educación
Facultad de Educación

Diseño y validación de un instrumento para medir el clima organizacional en docentes de Instituciones Educativas en Bogotá.

Estimado docente:

El presente instrumento hace parte de un ejercicio investigativo desarrollado por estudiantes candidatos al título de Magister en Educación de la Universidad de La Sabana. El objetivo es diseñar y validar un instrumento de medición del clima organizacional en instituciones educativas de básica y media dirigido a docentes. La información obtenida a través de este cuestionario tendrá un manejo estrictamente confidencial y con fines exclusivamente académicos.

Solicitamos su colaboración leyendo atentamente las preguntas formuladas y contestando con base a su criterio personal. Por favor responda marcando con una X sobre la casilla que mejor represente su percepción frente al ítem consultado. Agradecemos su valiosa participación.

I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Cargo: _____

MARQUE UNA (X) LA OPCIÓN CORRESPONDIENTE

Estado civil		Género		Edad		Tiempo de antigüedad en la institución	
a. Soltero	<input type="checkbox"/>	a. Masculino	<input type="checkbox"/>	a. Menor de 25	<input type="checkbox"/>	a. Menos de 1 año	<input type="checkbox"/>
b. Casado	<input type="checkbox"/>			b. Entre 26 y 35	<input type="checkbox"/>	b. Entre 1 y 4 años	<input type="checkbox"/>
c. Unión libre	<input type="checkbox"/>	b. Femenino	<input type="checkbox"/>	c. Entre 36 y 45 años	<input type="checkbox"/>	c. Entre 5 y 8 años	<input type="checkbox"/>
d. Seporado	<input type="checkbox"/>			d. Entre 46 y 55 años	<input type="checkbox"/>	c. Más de 8 años	<input type="checkbox"/>
e. Religioso	<input type="checkbox"/>			e. Mayor de 55 años	<input type="checkbox"/>		
Nivel de estudios		Nivel de escolaridad en que se desempeña		Tiempo de antigüedad en el cargo			
a. Normalista	<input type="checkbox"/>	a. Educación Preescolar	<input type="checkbox"/>	a. Menos de 1 año	<input type="checkbox"/>		
b. Pregrado	<input type="checkbox"/>	b. Educación Básica Primaria	<input type="checkbox"/>	b. Entre 1 y 4 años	<input type="checkbox"/>		
c. Especialización	<input type="checkbox"/>	c. Educación Básica Secundaria	<input type="checkbox"/>	c. Entre 5 y 8 años	<input type="checkbox"/>		
d. Maestría	<input type="checkbox"/>	d. Educación Media Vocacional	<input type="checkbox"/>	c. Más de 8 años	<input type="checkbox"/>		
e. Doctorado	<input type="checkbox"/>						

Tenga en cuenta que la escala manejada para las preguntas es la siguiente:

- Muy en desacuerdo (1)
 En desacuerdo (2)
 Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)
 De acuerdo (4)
 Muy de acuerdo (5)

Le solicitamos marcar sobre la casilla de la opción que se acerca más a su percepción.

II. Dimensión de Clima Organizacional: Estructura y Procesos

A continuación encontrará nueve (9) enunciados relacionados con la estructura y procesos de su institución, dicha dimensión aborda la "formalización" de los elementos constitutivos de la organización educativa.

1	La institución cuenta con una estructura formal definida que permite el manejo de las diferentes áreas.	1	2	3	4	5
2	Los indicadores con que la institución mide mi gestión son inadecuados.	1	2	3	4	5
3	Los procedimientos para verificar el cumplimiento de los objetivos en las tareas que me son asignadas facilitan los procesos.	1	2	3	4	5
4	La comunicación entre docentes y administrativos, dificulta mi labor dentro de la institución.	1	2	3	4	5
5	Las tareas y funciones que me asigna la institución son claras y planificadas.	1	2	3	4	5
6	Las políticas internas de la institución, carecen de precisión y confiabilidad.	1	2	3	4	5
7	El seguimiento respecto a la organización y planificación de las tareas que me son encomendadas es adecuado.	1	2	3	4	5
8	La institución no facilita mecanismos que me aporten al logro de los objetivos propuestos.	1	2	3	4	5
9	El grado de disciplina que existe en la institución facilita la realización de mi trabajo.	1	2	3	4	5

III. Dimensión de Clima Organizacional: Infraestructura

Las siguientes ocho (8) enunciados buscan conocer su percepción acerca de la infraestructura de su institución, entendida como todos aquellos elementos que conforman el ambiente físico de trabajo.



10	Las condiciones físicas de los espacios (iluminación, niveles de ruido y ventilación) son inadecuadas para la realización de mi trabajo.	1	2	3	4	5
11	Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) facilitan el desempeño de mis funciones.	1	2	3	4	5
12	Los elementos necesarios para la realización de mi trabajo no se encuentran disponibles (elementos de oficina, computadores, impresoras y fotocopias).	1	2	3	4	5
13	Dispongo de los materiales didácticos necesarios para preparar y orientar mis clases.	1	2	3	4	5
14	El servicio de cafetería y restaurante no cumple con mis expectativas.	1	2	3	4	5
15	La planta física de la institución se adapta a las normas básicas de seguridad en situaciones de emergencia.	1	2	3	4	5
16	Los espacios y materiales que la institución pone a mi disposición para el desarrollo de las clases son insuficientes y poco pertinentes.	1	2	3	4	5
17	Los espacios físicos que permiten la sana recreación y esparcimiento.	1	2	3	4	5

IV. Dimensión de Clima Organizacional: Participación en la Toma de Decisiones

Esta dimensión consta de nueve (9) enunciados relacionados con la dimensión toma de decisiones, relacionada con la libertad de ejercer acciones tendientes al fortalecimiento de los procesos, así como el nivel de confianza y participación en las decisiones y acciones que ejercen los miembros de la organización educativa.



18	Las decisiones tomadas por el equipo directivo de la institución carecen de pertinencia.	1	2	3	4	5
19	Para el desempeño de mi trabajo cuento con autonomía.	1	2	3	4	5
20	El apoyo de mis coordinadores para emprender iniciativas que aporten al desempeño de mi trabajo es insuficiente.	1	2	3	4	5
21	Participo activamente en la toma de decisiones que afectan el cumplimiento de mis funciones y/o tareas.	1	2	3	4	5
22	La institución carece de oportunidades donde puedo participar y aportar en las decisiones relacionadas con el desarrollo de mi trabajo.	1	2	3	4	5
23	Confío en las decisiones tomadas dentro de la institución.	1	2	3	4	5
24	Las decisiones que se toman en la institución desconocen las implicaciones que pueden tener para los docentes.	1	2	3	4	5
25	La institución toma decisiones y es consciente de los riesgos que cada una conlleva.	1	2	3	4	5

V. Dimensión de Clima Organizacional: Relaciones Interpersonales

Los siguientes diez (10) enunciados están vinculados con la dimensión relaciones interpersonales, que centra su atención en las relaciones entre los miembros de la organización, sean estas entre pares docentes o estructuras de jerarquía entre docentes y directivos docentes.

26	Las relaciones con colegas de áreas y niveles escolares diferentes al mío carecen de respeto.	1	2	3	4	5
27	El nivel de interacción con mis colegas me permite compartir experiencias y mejorar mis prácticas pedagógicas.	1	2	3	4	5
28	La institución no promueve equipos de trabajo que me aportan al cumplimiento de los objetivos propuestos.	1	2	3	4	5
29	En los equipos de trabajo donde participo mis opiniones son valoradas.	1	2	3	4	5
30	La institución no facilita espacios para la identificación y resolución de conflictos.	1	2	3	4	5
31	Mis colegas me tratan con respeto.	1	2	3	4	5
32	He sentido alguna manifestación de discriminación por parte de mis colegas en el último año.	1	2	3	4	5
33	La comunicación de las directivas hacia los docentes es confiable.	1	2	3	4	5
34	La relación con mis jefes carece de empatía.	1	2	3	4	5

Anexo 3 Versión final. Instrumento de medición de clima escolar en docentes de Instituciones Educativas en Bogotá.



Proyecto de Investigación
Maestría en Educación
Facultad de Educación

Diseño y validación de un instrumento para medir el clima escolar en docentes de Instituciones Educativas en Bogotá.

Estimado docente:

El presente instrumento hace parte de un ejercicio investigativo desarrollado por estudiantes candidatos al título de Magister en Educación de la Universidad de La Sabana. El objetivo es diseñar y validar un instrumento de medición del clima organizacional en instituciones educativas de básica y media dirigido a docentes. La información obtenida a través de este cuestionario tendrá un manejo estrictamente confidencial y con fines exclusivamente académicos.

Solicitamos su colaboración leyendo atentamente las preguntas formuladas y contestando con base a su criterio personal. Por favor responda marcando con una X sobre la casilla que mejor represente su percepción frente al ítem consultado. Agradecemos su valiosa participación.

I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Cargo: _____

☒ MARQUE UNA (X) LA OPCIÓN CORRESPONDIENTE

Estado civil	Género	Edad	Tiempo de antigüedad en la institución
a. Soltero <input type="checkbox"/>	a. Masculino <input type="checkbox"/>	a. Menor de 25 <input type="checkbox"/>	a. Menos de 1 año <input type="checkbox"/>
b. Casado <input type="checkbox"/>		b. Entre 26 y 35 <input type="checkbox"/>	b. Entre 1 y 4 años <input type="checkbox"/>
c. Unión libre <input type="checkbox"/>	b. Femenino <input type="checkbox"/>	c. Entre 36 y 45 años <input type="checkbox"/>	c. Entre 5 y 8 años <input type="checkbox"/>
d. Separado <input type="checkbox"/>		d. Entre 46 y 55 años <input type="checkbox"/>	e. Más de 8 años <input type="checkbox"/>
e. Religioso <input type="checkbox"/>		e. Mayor de 55 años <input type="checkbox"/>	
f. Viudo <input type="checkbox"/>			
Nivel de estudios	Nivel de escolaridad en que se desempeña		Tiempo de antigüedad en el cargo
a. Normalista <input type="checkbox"/>	a. Educación Preescolar <input type="checkbox"/>		a. Menos de 1 año <input type="checkbox"/>
b. Pedagogo <input type="checkbox"/>	b. Educación Básica Primaria <input type="checkbox"/>		b. Entre 1 y 4 años <input type="checkbox"/>
c. Especialización <input type="checkbox"/>	c. Educación Básica Secundaria <input type="checkbox"/>		c. Entre 5 y 8 años <input type="checkbox"/>
d. Maestría <input type="checkbox"/>	d. Educación Media Vocacional <input type="checkbox"/>		e. Más de 8 años <input type="checkbox"/>
e. Doctorado <input type="checkbox"/>			

Tenga en cuenta que la escala manejada para las preguntas es la siguiente:

Muy en desacuerdo (1)
En desacuerdo (2)
Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)
De acuerdo (4)
Muy de acuerdo (5)

Le solicitamos marcar sobre la casilla de la opción que se acerca más a su percepción.

II. Dimensión de Clima Organizacional: Estructura y Procesos

A continuación encontrará nueve (9) enunciados relacionados con la estructura y procesos de su institución, dicha dimensión aborda la “formalización” de los elementos constitutivos de la organización educativa.

1	La institución cuenta con una estructura formal definida que permite el manejo de las diferentes áreas.	1	2	3	4	5
2	Los indicadores con que la institución mide mi gestión son inadecuados.	1	2	3	4	5
3	Los procedimientos para verificar el cumplimiento de los objetivos en las tareas que me son asignadas facilitan los procesos.	1	2	3	4	5
4	La comunicación entre docentes y administrativos, dificulta mi labor dentro de la institución.	1	2	3	4	5
5	Las tareas y funciones que me asigna la institución son claras y planificadas.	1	2	3	4	5
6	Las políticas internas de la institución, carecen de precisión y confiabilidad.	1	2	3	4	5
7	El seguimiento respecto a la organización y planificación de las tareas que me son encomendadas es adecuado.	1	2	3	4	5
8	La institución no facilita mecanismos que me aporten al logro de los objetivos propuestos.	1	2	3	4	5
9	El grado de disciplina que existe en la institución facilita la realización de mi trabajo.	1	2	3	4	5

III. Dimensión de Clima Organizacional: Infraestructura

Los siguientes ocho (8) enunciados buscan conocer su percepción acerca de la infraestructura de su institución, entendida como todos aquellos elementos que conforman el ambiente físico de trabajo.



10	Las condiciones físicas de los espacios (iluminación, niveles de ruido y ventilación) son inadecuadas para la realización de mi trabajo.	1	2	3	4	5
11	Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) facilitan el desempeño de mis funciones.	1	2	3	4	5
12	Los elementos necesarios para la realización de mi trabajo no se encuentran disponibles (elementos de oficina, computadores, impresoras y fotocopias).	1	2	3	4	5
13	Dispongo de los materiales didácticos necesarios para preparar y orientar mis clases.	1	2	3	4	5
14	El servicio de cafetería y restaurante no cumple con mis expectativas.	1	2	3	4	5
15	La planta física de la institución se adapta a las normas básicas de seguridad en situaciones de emergencia.	1	2	3	4	5
16	Los espacios y materiales que la institución pone a mi disposición para el desarrollo de las clases son insuficientes y poco pertinentes.	1	2	3	4	5
17	Los espacios físicos le permiten la sana recreación y esparcimiento.	1	2	3	4	5

VI. Dimensión de Clima Organizacional: Compensación / Reconocimiento

Los siguientes nueve (9) enunciados se relacionan con la dimensión compensación/reconocimiento, vinculando la motivación como elemento que posibilita el compromiso con los principios, acciones y tareas que se enmarcan dentro del que hacer educativo propio del docente.

35	La política de remuneración de la institución está acorde con mis expectativas.	1	2	3	4	5
36	La correspondencia entre mi remuneración salarial y las responsabilidades que me son encomendadas es inequitativa.	1	2	3	4	5
37	Existe equidad entre mi remuneración salarial y mi formación académica.	1	2	3	4	5
38	En comparación con otras instituciones educativas en puestos similares al mío considero que mi remuneración es inadecuada.	1	2	3	4	5
39	Los tiempos y responsabilidades asignadas permiten un equilibrio entre mi vida personal y laboral.	1	2	3	4	5
40	No existen mecanismos de reconocimiento para los docentes que se desempeñan de manera sobresaliente.	1	2	3	4	5
41	Existe y se ejecuta un plan continuo de capacitación que me permite actualizarme para el mejor desempeño de mis funciones.	1	2	3	4	5
42	La institución carece de oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional para los docentes.	1	2	3	4	5

VII. Dimensión Identidad personal y profesional / Sentido de Pertenencia

El nivel de satisfacción con la profesión, funciones y tareas que se ejercen, hacen parte fundamental de esta dimensión. La denominada "vocación docente", es un factor motivacional clave en el desempeño de funciones relacionadas con el ejercicio de educar. Los ocho (8) enunciados que encuentra a continuación buscan conocer su percepción frente a estos aspectos.



43	Considero que esta institución es un buen lugar para trabajar.	1	2	3	4	5
44	Me siento insatisfecho con el trabajo que realizo.	1	2	3	4	5
45	Me siento realizado profesionalmente respecto a mi labor docente.	1	2	3	4	5
46	Mi trabajo y compromiso con la institución, no es valorado por los directivos.	1	2	3	4	5
47	Me siento identificado con los valores de esta institución educativa.	1	2	3	4	5
48	Mi trabajo y compromiso con la institución, no es valorado por los demás miembros de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
49	Me siento orgulloso de pertenecer a esta institución.	1	2	3	4	5
50	Mi compromiso con las metas de la institución es bajo.	1	2	3	4	5

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Anexo 4. Tabla valores estadísticos generales

ANEXO D Estadísticos total-elemento					
ITEM	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	179,12	737,516	,480	,422	,934
2	179,70	738,006	,368	,334	,935
3	179,39	728,992	,645	,584	,933
4	179,38	732,830	,477	,449	,934
5	179,15	733,393	,557	,561	,934
6	179,25	727,560	,609	,564	,934
7	179,29	735,752	,544	,563	,934
8	179,36	727,409	,611	,550	,934
9	179,41	731,727	,544	,473	,934
10	179,92	747,845	,225	,262	,936
11	179,52	732,307	,490	,527	,934
12	179,65	736,161	,408	,479	,935
13	179,58	728,578	,555	,555	,934
14	179,97	746,242	,226	,197	,937
15	179,48	744,035	,327	,323	,935
16	179,61	730,953	,520	,495	,934
17	179,83	740,530	,355	,355	,935
18	179,31	728,923	,605	,551	,934
19	179,07	736,675	,514	,428	,934
20	179,55	731,375	,453	,424	,935
21	179,54	740,895	,394	,343	,935
22	179,44	726,513	,613	,506	,934
23	179,38	731,472	,641	,612	,934
24	179,70	726,317	,585	,481	,934
25	179,50	735,661	,510	,465	,934
26	178,92	742,456	,327	,383	,936
27	179,14	742,592	,185	,225	,938
28	179,25	729,547	,567	,467	,934
29	179,02	737,144	,547	,524	,934
30	179,36	721,562	,652	,555	,933
31	178,78	740,654	,452	,526	,935
32	179,09	735,921	,402	,432	,935

33	179,41	726,543	,612	,595	,934
34	179,12	730,863	,537	,481	,934
35	180,12	738,562	,374	,514	,935
36	180,24	749,649	,191	,253	,937
37	180,17	735,966	,388	,484	,935
38	180,06	737,030	,381	,407	,935
39	179,82	745,731	,256	,289	,936
40	180,20	737,351	,378	,334	,935
41	180,10	734,580	,437	,423	,935
42	179,80	732,680	,476	,450	,934
43	178,84	737,610	,601	,584	,934
44	179,25	734,281	,397	,303	,935
45	179,11	742,287	,401	,404	,935
46	179,38	723,358	,627	,591	,933
47	178,93	735,684	,592	,621	,934
48	179,33	724,068	,655	,606	,933
49	178,78	735,653	,627	,723	,934
50	178,81	737,495	,488	,476	,934