



Marco de referencia y especificaciones **Clima escolar - 2023**

Dirección de evaluación

Septiembre 2023



Presidente de la República
Gustavo Franciso Petro Urrego

Ministra de Educación Nacional
Aurora Vergara Figueroa

Viceministro de Educación
Preescolar, Básica y Media
Óscar Gustavo Sánchez Jaramillo

Directora de Calidad para la Educación
Preescolar, Básica y Media
Liliana María Sánchez Villada

Subdirectora de Referentes y Evaluación
de la Calidad Educativa (E)
Marianella Ortiz Montes

Directora General
Elizabeth Blandón Bermúdez

Secretaría General (E)
Lorena Catalina Ramirez Duque

Directora de Evaluación (E)
Elizabeth Blandón Bermúdez

Subdirector de Diseño de Instrumentos
Rafael Eduardo Benjumea Hoyos

Subdirectora de Análisis y Divulgación
Julie Paola Caro Osorio

Subdirector de Estadísticas (E)
Rafael Eduardo Benjumea Hoyos

Director de Producción y Operaciones
Oscar Orlando Ortega Mantilla

Director de Tecnología e información
Sergio Andrés Soler Rosas

Subdirectora de Producción de Instrumentos
Daniela Pérez Otavo

Subdirector de Aplicación de Instrumentos (E)
Oscar Orlando Ortega Mantilla

Subdirector de Desarrollo de Aplicaciones
Armando Alfonso Leyton González

Elaboración del documento
Jesús Armando Fajardo
Luisa Fernanda Castañeda
Juan Daniel Barragán
Sergio Daniel Ramos
Alejandro Corrales Espinosa
María Alejandra Barón
Jeimy Paola Aristizábal

Revisión del documento
María Paula Fajardo

Fotografía portada
<https://www.pexels.com/es-es/foto/collegio-mesas-ninos-sillas-4936021/>

Diseño y diagramación
Kevin Ostos Peñaloza

Bogotá D.C., Septiembre 2023

Todos los derechos de autor reservados ©.

Marco de referencia y especificaciones

Clima escolar - 2023



Términos y condiciones de uso para las **publicaciones y obras que son propiedad del Icfes**

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a la disposición de la comunidad educativa y del público en general, **de forma gratuita y libre** de cualquier cargo, un conjunto de publicaciones a través de su portal www.icfes.gov.co. Dichos materiales y documentos están normados por la presente política y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes. Si tiene conocimiento de alguna utilización contraria a lo establecido en estas condiciones de uso, por favor infórmenos al correo prensaicfes@icfes.gov.co.

Queda prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. **Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos.** Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar¹, promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directa o indirectamente con este material.

¹ La transformación es la modificación de la obra a través de la creación de adaptaciones, traducciones, compilaciones, actualizaciones, revisiones y, en general, cualquier modificación que de la obra se pueda realizar, de modo que la nueva obra resultante se constituya en una obra derivada protegida por el derecho de autor, con la única diferencia respecto de las obras originales de que aquellas requieren para su realización de la autorización expresa del autor o propietario para adaptar, traducir, compilar, etcétera. En este caso, el Icfes prohíbe la transformación de esta publicación.

En todo caso, cuando se haga uso parcial o total de los contenidos de esta publicación del Icfes, el usuario deberá consignar o hacer referencia a los créditos institucionales del Icfes respetando los derechos de cita; es decir, se podrán utilizar con los fines aquí previstos transcribiendo los pasajes necesarios, citando siempre al Icfes como fuente de autor. Lo anterior siempre que los pasajes no sean tantos y seguidos que razonadamente puedan considerarse como una reproducción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del Icfes.

Asimismo, los logotipos institucionales son marcas registradas y de propiedad exclusiva del Icfes. Por tanto, los terceros no podrán usar las marcas de propiedad del Icfes con signos idénticos o similares respecto de cualesquiera productos o servicios prestados por esta entidad, cuando su uso pueda causar confusión. En todo caso queda prohibido su uso sin previa autorización expresa del Icfes. La infracción de estos derechos se perseguirá civil y, en su caso, penalmente, de acuerdo con las leyes nacionales y tratados internacionales aplicables.

El Icfes realizará cambios o revisiones periódicas a los presentes términos de uso, y los actualizará en esta publicación.

El Icfes adelantará las acciones legales pertinentes por cualquier violación a estas políticas y condiciones de uso.





Tabla de contenido

1.Introducción.....	5	3.Facetas y Diseño Centrado en Evidencias para evaluar el clima escolar	24
1.1.Antecedentes.....	7	3.1.Estructura de la evaluación de acuerdo con facetas de clima escolar	26
1.2.Marco Legal y normatividad relacionada	12	3.2.Diseño Centrado en Evidencias (DCE).....	28
2.Medición del clima escolar.....	13	4.Especificaciones técnicas del instrumento ...	29
2.1.Propósito de la medición	14	4.1.Ansiedad escolar.....	30
2.2.Instrumento de clima escolar	14	4.2.Riesgo escolar	31
2.3.Delimitación del concepto de clima escolar ...	14	4.3.Protección institucional	32
2.4.Modelo ecológico del clima escolar	15	4.4.Protección individual.....	33
2.4.1.Mesosistema: Fluidez de la interacción social cotidiana.....	18	5.Limitaciones del instrumento.....	34
2.4.2.Microsistema: Fluidez de la actividad académica.....	18	5.1.Relaciones con otros conceptos y procesos de evaluación dentro del Icfes	35
2.5.Factores transversales para la medición del clima escolar	20	5.1.1.Clima escolar y Factores asociados al aprendizaje	36
2.5.1.Ansiedad escolar	20	5.1.2.Clima escolar y Trayectoria escolar.....	36
2.5.2.Protección individual	20	5.1.3.Clima escolar y Habilidades socioemocionales.....	37
2.5.3.Riesgo escolar	21	6.Referencias	38
2.5.4.Protección institucional	22		



01 Introducción





El clima escolar (en adelante, CE) es un aspecto fundamental en el desarrollo de los estudiantes y la calidad de los colegios. Medir el clima escolar permite a los educadores/as, directivos/as y a la comunidad escolar en general comprender mejor las dinámicas dentro de las instituciones y tomar medidas para mejorar el ambiente de aprendizaje. El clima escolar incluye aspectos como la seguridad física y emocional de los estudiantes, las relaciones entre ellos y con el personal docente, el nivel de participación en la gestión de proyectos o programas escolares, entre otros. Al medir estos aspectos, los colegios pueden identificar fortalezas y áreas de mejora, y desarrollar estrategias para fomentar un ambiente positivo que promueva y proteja el bienestar y el éxito académico de los estudiantes. En este documento, se explorará inicialmente la importancia de medir el clima escolar en los colegios, además de presentar una revisión teórica del concepto para luego abordar una propuesta de medición del clima escolar por parte del Icfes.

El concepto de clima escolar se remite a la idea de un sistema dinámico y una configuración ecológica compleja en la que cada comunidad educativa exhibe sus propios patrones y tendencias. En términos generales, el clima escolar es un

sistema de patrones psicosociales emergentes en las relaciones cotidianas interpersonales y con el entorno en las instituciones escolares. Estos patrones se expresan en las percepciones, pensamientos y afectividad de las personas, y moldean la calidad de las interacciones entre miembros de la comunidad. A su vez, inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje afectando la experiencia individual de los estudiantes en su trayectoria escolar.

Los procesos sociales en las comunidades educativas, la estructura de los ambientes de aprendizaje y las dinámicas históricas dentro de cada institución pueden generar diversas tendencias que pueden fomentar o amenazar los objetivos educativos de las personas. Es importante señalar que las percepciones de los estudiantes sobre estas dinámicas o estructuras, además de sus experiencias afectivas y sus creencias acerca de los riesgos y posibilidades disponibles, pueden ser identificadas para generar información útil e interesante que permita la intervención y el mejoramiento educativo.

Estudiar el clima escolar implica simplificar la rica realidad de la escuela para reconocer tanto los problemas como las potencialidades que

caracterizan a cada comunidad. Se trata de un ejercicio que implica seleccionar elementos para atender de manera lo más adecuada posible a la diversidad de las prácticas y contextos educativos del país. En ese sentido, los resultados de la medición del clima escolar deben permitir tanto reconocer la diversidad de los procesos psicosociales en diferentes lugares del país, como encontrar las cualidades compartidas por las instituciones. Nótese que ese hallazgo de elementos comunes es un motivo poderoso para examinar el CE. En el diálogo educativo propio de cada comunidad esas resonancias y divergencias con otros contextos puede fomentar el cambio orientado al mejoramiento educativo. Adicionalmente, la existencia de elementos comunes puede facilitar la orientación de políticas públicas con respecto a las necesidades existentes en el ámbito educativo nacional.

Ahora bien, los beneficios de la medición del clima escolar dependen de que se obtengan datos que reflejen adecuadamente la dinámica de la escuela. Sin embargo, los autores ya han señalado que hay dificultades para lograr una semblanza adecuada del clima escolar debido a la falta de acuerdo sobre el concepto y las dimensiones a evaluar, así como su carácter



dinámico e inestable (Thapa et al., 2013), o bien debido a la dificultad para establecer asociaciones entre ciertos tipos de clima escolar y fenómenos psicosociales (Valdés & Carlos, 2014) como la violencia escolar o el matoneo (Herrera et al., 2014).

Es necesario advertir entonces que la investigación del clima escolar implica el reconocimiento de un fenómeno multifactorial, que de manera análoga a la idea de “clima organizacional” y en general de “clima de un entorno”, enfatiza la adaptación de las personas en la interacción dentro del espacio compartido. Cabe aclarar que el carácter difuso del concepto y las diversas perspectivas desde las cuales ha sido abordado no induce necesariamente a confusión; hay ejes claramente señalados por los autores que destacan la evaluación del clima como un asunto que debe enfocarse en la percepción del ambiente escolar en lo que tiene que ver con el entorno psicosocial, la calidad de las relaciones interpersonales, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la atmósfera institucional (Thapa et al, 2013). Esta última esfera implica atender al funcionamiento de la misión y las normas de la institución. Cabe anotar que, en este último aspecto los autores en el ámbito latinoamericano han identificado que el respeto de las normas constituye una tendencia

central específica de nuestras comunidades. Más aún, se ha mostrado que la prevención de la violencia escolar en la forma de normas, así como la participación y el apoyo social son facetas importantes del clima escolar (López et al., 2014).

En síntesis, indagar el clima escolar supone realizar una selección de facetas sobre las cuales pueda obtenerse una mejor comprensión de la cotidianidad de las comunidades. Esta extracción de aspectos interesantes no implica necesariamente que la conceptualización del clima escolar deba limitarse a ciertas variables priorizadas, sino que más bien invita a los investigadores, comunidades y educadores a realizar esfuerzos adicionales de observación, contrastación, comparación, entre otros, de las múltiples variables y relaciones que pueden afectar el ambiente escolar.

A continuación, se presentarán brevemente los antecedentes y el marco teórico de la medición de clima escolar; luego se examinará con mayor detalle el modelo de medición del CE del Icfes y los componentes que incluye, así como la estrategia diseñada para el diseño del instrumento de medición del CE; finalmente se documentarán algunas restricciones conceptuales y de uso que deben tenerse en cuenta.

1.1. Antecedentes

La noción de clima escolar tiene sus raíces en las investigaciones sobre clima organizacional. Las primeras indagaciones (Kelley, 1989; Moos, Moos & Trickett, 1987; Moos & Trickett, 1974) se enfocaron en las medidas de satisfacción en la escuela (un constructo análogo al de satisfacción del colaborador en los estudios de clima organizacional) y sentido de pertenencia. No obstante, las instituciones escolares son mucho menos estructuradas que las organizaciones del sector productivo. En las instituciones escolares discurren interacciones informales paralelas a las que han sido explícitamente direccionadas organizacionalmente. El fomento de la participación, la construcción de identidad y de ciudadanía dependen bastante de esas interacciones informales que ocurren dentro y fuera de las aulas de clase.

En el contexto educativo, la evaluación del clima escolar suele realizarse con el objetivo de identificar aspectos del ambiente que se pueden modificar para fomentar el aprendizaje, fortalecer los vínculos entre estudiantes, docentes, directivos y el resto de la comunidad educativa, o fomentar una atmósfera participativa. La



construcción, validación y adaptación de instrumentos está en el centro de este tipo de investigación. La idea de estos procesos es generar conocimiento asequible, fácilmente comparable y conceptualmente relevante para entender la atmósfera de las interacciones en los colegios.

En la comunidad académica se ha avanzado en diversos modelos de evaluación en los que se incluyen diversas categorías interesantes. El estudio de la adaptación chilena de la escala de clima escolar de Benbenishty & Astor de 2005 conducido por López, Bilbao, Ascorra, Moya & Morales en 2014 presenta un balance general sobre las dimensiones incluidas por diferentes estudios en la medición del clima escolar.

Tabla 1. Dimensiones evaluadas dentro de los instrumentos de clima escolar según López et al. (2014)

Dimensión	Autores	Instrumentos que evalúan esta dimensión
Normas justas	(Benbenishty & Astor, 2005; Cornejo & Redondo, 2001; Furlong, 2005; Guerra, Castro & Vargas, 2011; Marjoribanks, 1980).	CSCSS; CHKS; SES; SCI
Apoyo de profesores	(Aron, Milicic & Armijo, 2012; Benbenishty & Astor, 2005; Cornejo & Redondo, 2001; Furlong, 2005; Furlong & Morrison, 1995; INEE, 2008; Marjoribanks, 1980; Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación [LLECE], 2008; Trianes, Blanca, Morena, Infante & Raya, 2006; Werblow, Robinson & Duesbery, 2010).	CSCSS; CHKS; INEE; SES; SCI; SERCE; CECSCE; ECLIS
Participación	(Benbenishty & Astor, 2005).	SCI
Pertenencia y conexión	(Cornejo & Redondo, 2001; Guerra et al., 2011; Goodenow, 1993; Marjoribanks, 1980; LLECE, 2008).	CHKS; SES; SERCE
Orientación al aprendizaje	(Cornejo & Redondo, 2001; Guerra et al., 2011; Marjoribanks, 1980; LLECE, 2008; Werblow, Robinson & Duesbery, 2010).	SES; SERCE
Seguridad	(California Department of Education, 1998; Furlong, 2005).	CSCSS; CHKS

Nota: CSCSS = California School Climate and Safety Survey (Furlong et al., 2005); CHKS = California Healthy Kids Survey; BIECE = Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar (INEE, 2008); SES = School Environment Scale (Marjoribanks, 1980, adaptado por Cornejo & Redondo, 2001) SCI = School Climate Inventory (Benbenishty & Astor, 2005); SERCE = Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (LLECE, 2008); CECSCE = Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (Trianes et al., 2006); ECLIS= Escala de Clima Social Escolar (Aron et al., 2012)

Fuente: López et al., 2014, p. 1113.



Como puede verse a pesar de la diversidad de los estudios hay cierta coincidencia respecto a los elementos que son decisivos para indagar sobre el clima escolar. Es preciso apuntar que algunos de estos factores parecen estar orientados de manera muy específica en la interacción directa entre estudiantes y docentes en los ambientes de aprendizaje, tal es el caso de las categorías de “orientación al aprendizaje”, “participación” y “apoyo de profesores”. Por otra parte, otras dimensiones parecen atender más bien a la calidad de las interacciones que sirven de trasfondo y soporte a la actividad académica, como es el caso de “seguridad”, “pertinencia y conexión” y “normas justas”.

Nótese que la incidencia de estos últimos aspectos implica interacciones que, aunque pueden ocurrir incluso durante el desarrollo mismo de las actividades en el aula, trascienden los límites de la actividad académica involucrando facetas de las situaciones sociales que importan para el bienestar general de cada persona en la escuela. En ese sentido, López et al. (2014) establecen una distinción en dos niveles de estudio del clima escolar: un micro-clima de aula y un meso-clima de escuela, diferenciadas por las motivaciones que dan

sentido a las actividades dentro de la institución, en vez de solo el lugar donde ocurren las relaciones interpersonales. Por ende, se puede hablar de un micro-clima de la actividad académica y un meso-clima de la actividad social en la escuela.

La actividad realizada en los contextos de interacción delimita la esfera del clima a indagar, al respecto, por ejemplo, Molano en 2018 menciona la idea de *procesos proximales*, los cuales motivan las relaciones en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes:

“...la experiencia individual, el comportamiento y aprendizaje están dinámicamente mediados por procesos proximales (Bronfenbrenner y Morris, 1998). Dentro del micro-contexto “escuela”, uno de los procesos proximales más importantes son **las relaciones sociales** que estudiantes establecen con sus pares y profesores.”

(Molano, 2018, p. 16)

Ahora bien, los procesos distales corresponderían a la esfera de las relaciones sociales en las que el motivo de la actividad parece alejado de los fines institucionales de enseñanza-aprendizaje, pero

cuya conexión con el desarrollo personal de los estudiantes es importante. Como bien apunta Molano es fundamental notar que un abordaje ecológico del clima escolar implica necesariamente una concepción del desarrollo humano como un proceso que ocurre en nichos socioculturales enriquecidos y diversos:

“...el desarrollo humano se define como un proceso **que ocurre en una serie de ambientes anidados e interactivos** que van desde los micro-contextos más inmediatos (el salón de clases) hasta los más distales meso- y exo-contextos (características de entornos cercanos a la escuela e intervenciones de política pública...”

(Molano, 2018, p. 16)

Caracterizar así el clima escolar hace posible pensar en los ambientes de la escuela (tanto el aula como otros) de manera más dinámica. En el aula ocurren muchas actividades sociales que no están necesariamente relacionadas de manera directa con los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que se conectan más claramente con aspectos como el reconocimiento de derechos y deberes, la gestión de riesgos, la protección de la salud y la



promoción del bienestar general. Es evidente que esas otras actividades inciden en la calidad de vida dentro de la escuela y que se relacionan de manera fluida con las actividades cuya motivación primaria es la adquisición de conocimientos. En ese sentido lo que se necesita es concebir el clima escolar como un sistema de patrones emergentes lo cual facilita el reconocimiento del valor de lo espontáneo en la cotidianidad de la escuela.

La idea del clima escolar como sistema también enfatiza el carácter multidimensional del concepto, esta forma de conceptualizarlo puede rastrearse por ejemplo en el estudio de López et al., 2014:

“...un constructo multidimensional que hace referencia a las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento educacional construyen de este y de las relaciones que en él se dan. Se entiende que el CE es una característica de los establecimientos educacionales producida por las **percepciones de los alumnos respecto a variables internas**, que, a su vez, produce percepciones particulares. Es decir, la modalidad, tipo y profundidad de las interacciones sociales y los comportamientos

individuales generan determinado clima; el cual, a su vez, repercute en la producción de determinadas modalidades, profundidad y frecuencia de relaciones e interacciones sociales y comportamientos individuales.”

(López et al., 2014, p. 1114)

También en el ámbito colombiano el clima escolar ha sido concebido atendiendo a la multiplicidad de factores en juego en las interacciones en la escuela:

“Es evidente que el clima escolar debe comprenderse no sólo como una percepción general y global sobre la escuela, sino como un **reflejo de las interacciones entre estas percepciones de riesgo y los factores composicionales y contextuales de los diversos entornos escolares**. Dada esta definición, se puede esperar que las percepciones de los estudiantes frente al clima relacional de sus escuelas varíen, no sólo entre individuos y momentos en el desarrollo, sino también entre diversos contextos en el interior y alrededor de la escuela (Jones y Molano, 2011). Desde esta perspectiva, resulta igualmente importante caracterizar las diversas necesidades manifiestas de la escuela, e identificar las

prácticas, relaciones y factores contextuales que pueden apoyar a la comunidad educativa a abordar estas necesidades”

(Molano, 2018, p.16)

Resaltar el carácter multidimensional del clima escolar implica necesariamente atender a la posibilidad de realizar diversos tipos de acercamiento que atiendan a unos u otros factores dentro de las instituciones educativas. Por supuesto, la selección de los indicadores propicios para evaluar el clima escolar debe atender a las problemáticas reconocidas históricamente dentro de las comunidades educativas, pero más importante aún debe permitir vislumbrar un panorama lo suficientemente amplio y flexible que posibilite el reconocimiento adecuado de las dinámicas la interior de cada comunidad educativa mientras habilita a los investigadores, educadores y agentes de política pública compararlas para sugerir planes de acción orientados al fomento del desarrollo humano.

La priorización del análisis de ciertas facetas también debe anclarse en los estudios previos que han establecido que ciertos aspectos de la interacción cotidiana son centrales para lograr una mejor comprensión del clima escolar. En ese sentido, la revisión sistemática de Thapa y Cohen



del 2013 apunta a las dificultades intrínsecas que rodean a la evaluación del clima escolar:

“Naturalmente, como definimos el clima escolar tiene implicaciones para lo que medimos. No hay un consenso nacional o internacional acerca de lo que define el clima escolar, un clima escolar positivo y sostenido, o el proceso de clima escolar y las dimensiones que necesitan ser medidas regularmente en la investigación de clima escolar y los esfuerzos para mejorarlas”

(Thapa & Cohen, 2013, p. 15)

No obstante, los mismos autores establecen enfocar ciertas facetas de la interacción en la escuela como recomendación central:

“Nosotros recomendamos que la medición inicial de clima escolar sea conducida con el uso de exámenes válidos y confiables, y medidas observacionales que evalúen como los estudiantes, padres/guardianes, personal de la escuela y miembros de la comunidad perciben la vida escolar en cuatro áreas principales: Seguridad, Relaciones, Enseñanza y aprendizaje y el ambiente institucional, incluyendo sus misiones y normas”

(Thapa & Cohen, 2013, p. 15)

Las mediciones de clima escolar en el contexto colombiano se han enfocado en los fenómenos más acuciantes de nuestra realidad. En el estudio de clima escolar de la Secretaría de Educación de

Bogotá se pueden reconocer varios componentes relacionados con riesgos presentes en el entorno inmediato de la escuela como puede verse en la siguiente tabla:

Tabla 2. Componentes de la evaluación de clima escolar en Bogotá

Valor del Índice de Clima escolar (ISCE2¹), 2013 Y 2015, por dimensión - **Todos los Colegios**

Momento	2013	2015	Var.
Interacciones Intra - Clase	0,6038	0,5461	-0,0577
Interacciones Inter - actores	0,6536	0,5788	-0,0748
Ambiente educativo	0,7238	0,5745	-0,1493
Agresividad entre pares	0,8632	0,7739	-0,0893
Armas	0,9166	0,9047	-0,0119
Peleas	0,8517	0,7637	-0,088
Pandillas	0,8806	0,636	-0,2446
Alcohol y drogas	0,8022	0,4819	-0,3203
Seguridad y confianza	0,8378	0,7513	-0,0865
Discriminación	0,4948	0,6688	0,174
ICE	0,7628	0,0969	-0,6659

Fuente: Bonilla & Barrero, 2016, p. 18

¹ El ISCE2 es un índice sintético entre 0 y 1. desarrollado en el estudio de clima escolar de la SED. Se interpreta de una manera tal que 0 sería sin incidencia en el clima escolar y 1 sería total incidencia



Las dinámicas de violencia y discriminación que han afectado históricamente a la sociedad colombiana inciden en la generación de riesgos específicos de nuestro entorno (Molano, 2018). Asimismo, generan una atmósfera en la cual la experiencia subjetiva de interacción en la escuela está asociada a niveles elevados de ansiedad relacionada tanto con los procesos específicos de enseñanza - aprendizaje como con las condiciones sociales de trasfondo que inciden en las comunidades.

Por otra parte, tanto desde el ámbito institucional como desde las familias y los docentes se han generado diversas estrategias orientadas a la protección de la actividad escolar. Vale la pena caracterizar e indagar el funcionamiento de esos mecanismos de protección. Desde el ámbito institucional, las normas, sistemas de evaluación, avances en infraestructura y demás deberían establecer un trasfondo para la actividad en la escuela tal que los estudiantes puedan simplemente confiar en que esos sistemas funcionan mientras se enfocan en su formación. En lo que tiene que ver con la interacción cotidiana directa cada estudiante puede percibir los recursos y servicios que las personas de su comunidad le proveen directamente para apoyar su proceso

formativo. En los climas escolares que fomentan el desarrollo, los aprendices reciben esas provisiones de afecto, soporte material y económico de una manera fluida.

1.2. Marco Legal y normatividad relacionada

El estado colombiano, con el objetivo de mitigar diversas formas de violencia en el ámbito escolar y garantizar el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, promulgó la Ley 1620 de 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. En este sistema, se hace una revisión de los manuales de convivencia para la promoción de la autonomía en las comunidades educativas sin limitar la libertad religiosa de las instituciones y se establecen protocolos de atención mediante los cuales se defiende el derecho a la vida y el interés superior de niños, niñas y adolescentes garantizando el ejercicio de sus libertades individuales. Vale la pena anotar que en la legislación colombiana autonomía se entiende en sentido amplio, es decir cada comunidad

puede autodeterminar los lineamientos para su convivencia de acuerdo con principios básicos consagrados en la constitución.

El Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013 al dictar las pautas mínimas para la aplicación de la ruta de atención integral para la convivencia escolar y la articulación de entidades y personas que conforman el sistema nacional de convivencia escolar, establece acciones y responsables para la aplicación efectiva de los principios de protección integral. En los artículos 36 y 37 se disponen acciones relacionadas con la promoción para el fomento de la convivencia y la prevención de situaciones que puedan afectar la convivencia escolar, sobre las que tiene injerencia la evaluación de clima escolar.

De acuerdo con lo anterior, y con la aplicación del artículo 15 de la Ley 1620 de 2013, el párrafo 4 establece la necesidad de incorporar en los procesos de certificación de la calidad de los establecimientos educativos las variables asociadas con clima escolar, así como su incorporación a los módulos de las pruebas Saber en coordinación con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (párrafo 8).

02 Medición del clima escolar





2.1. Propósito de la medición

A continuación, se resumen las principales razones por las cuales es importante la medición del clima escolar:

- a. Facilita el acceso a la comprensión de una amplia variedad de las dinámicas sociales en diferentes comunidades que tienen sus propios ambientes de aprendizaje. Dado que establecer descripciones adecuadas de la calidad de las interacciones, los riesgos y los factores protectores dentro de instituciones diversas puede permitir la comparación de perfiles tanto de riesgos comunes como de fortalezas que fomentan la resiliencia dentro de las comunidades (Molano, 2018).
- b. Permite entender las relaciones entre un clima escolar favorable, el desarrollo humano y el desempeño académico. El desarrollo humano de los estudiantes es el objetivo fundamental que persigue una educación de calidad, no hay que perder de vista que se pueden extraer lecciones valiosas sobre los aspectos del clima que fomentan el avance académico y personal de los estudiantes.

- c. Permite enfocar retos adicionales a la formación del alumnado. Esta información es con toda seguridad la más valiosa porque puede empoderar a las comunidades, a las instituciones y al Estado para generar estrategias focalizadas en las necesidades específicas de los estudiantes. De tal forma se podría priorizar la atención, los recursos y las estrategias para adaptarlas a las realidades actuales de cada comunidad.

2.2. Instrumento de clima escolar

Con base en lo anterior, el Icfes, reconoce la importancia de la medición del clima escolar para dar insumos a los directivos docentes, planta docente, estudiantes, familia, comunidad educativa y tomadores de decisiones de política pública, y por ello ha decidido construir un instrumento para evaluar clima escolar. El instrumento se dirige a la medición de los factores (ansiedad escolar, riesgo escolar, protección individual y protección institucional) que componen el clima escolar en los colegios colombianos, los cuales deberían permitir diferenciar climas nutritivos que promueven la enseñanza y el aprendizaje de aquellos que son más bien preocupantes o desalentadores por la

cantidad de conflictos, riesgos y dificultades a enfrentar. Se espera que con los resultados de la medición sea posible generar perfiles diferentes de resiliencia (interacciones entre factores) que permitan entender mejor a diversas comunidades, con el fin de brindar información a las instituciones que permita mejorar en cada uno de estos factores. A continuación, se presenta el modelo y referente teóricos bajo los cuales se construyeron las especificaciones del instrumento.

2.3. Delimitación del concepto de clima escolar

En este estudio se propone una delimitación del clima escolar que atiende cuatro rasgos centrales, a saber:

- a. El clima escolar se entiende como un sistema dinámico y flexible que emerge de las relaciones sociales en el ambiente escolar. Su naturaleza no puede inferirse a partir de las condiciones pre-existentes en una comunidad. Por ende, es necesario enfocar el estado actual de la “atmósfera relacional” en cada institución.
- b. El clima escolar adopta la forma de patrones que expresan una normatividad situada y



una gama de comportamientos aceptados o tolerados. Por ejemplo, en los climas más desventajosos, la participación de los estudiantes en las decisiones escolares está limitada y la agresividad y violencia escolar son toleradas. Sin embargo, los patrones normativos esperados son aquellos que fomentan el desarrollo, es decir, aquellos que fomentan la participación y expresión estudiantil y limitan la violencia escolar. Evidentemente los patrones existentes en diversas comunidades oscilan en una gama diversa que no se puede ubicar de manera radical en un espectro totalmente formativo o viceversa.

- c. El estudio del clima escolar debe estar enfocado en la calidad de la interacción en la institución educativa. La calidad educativa está directamente enlazada con las posibilidades de desarrollo del individuo en interacciones en las que logre un sentido de pertenencia social y un reconocimiento básico de su individualidad. En ese sentido, es necesario detectar las configuraciones del clima escolar que contribuyen a esa aspiración de mejorar la calidad educativa. De esta manera, para la formulación del

instrumento de evaluación del clima escolar es fundamental atender a los rasgos de la interacción que fomentan el aprendizaje, pero también a aquellos que favorecen y protegen la formación de ciudadanos activamente involucrados en su comunidad.

- d. La evaluación del clima escolar debe enfocarse en la perspectiva del estudiante sobre el ambiente escolar y sus percepciones, las cuales permiten el acceso a las dinámicas cotidianas de las relaciones en la escuela. Es importante acceder al reconocimiento afectivo del clima escolar y considerar la experiencia intersubjetiva compartida en la medición.

Para atender a estos aspectos el grupo de trabajo de la dirección de evaluación del Icfes ha sintetizado su manera de abordar el clima escolar entendiéndolo como un sistema de patrones psicosociales emergentes en las relaciones cotidianas interpersonales y con el entorno en las instituciones escolares. Estos patrones se expresan en las percepciones, pensamientos y afectividad de las personas y moldean la calidad de las interacciones entre los actores de la comunidad. A su vez, inciden de diversas formas en los procesos de enseñanza-

aprendizaje afectando la experiencia individual de los estudiantes en su trayectoria escolar.

2.4. Modelo ecológico del clima escolar

La concepción de clima escolar como un sistema de patrones emergentes debería orientar la estrategia de aproximación en la construcción del instrumento para evaluar el clima escolar, en consecuencia, se presenta una propuesta de abordaje y medición desde un modelo ecológico del clima escolar. Desde un punto de vista puramente filosófico, los teóricos contemporáneos han mostrado que los abordajes ecológicos articulan su concepción de lo psicológico bajo la idea de que se trata de fenómenos en los que prima la actividad del individuo en el entorno. Ello implica tres ideas relevantes para el desarrollo de instrumentos:

“Primero, que la percepción es directa; segundo que la percepción es activa; y, tercero que la percepción está orientada por la acción”

(Ortín, Heras-Escribano & Raja, 2019, p. 3)

El sentido de la cita apunta a que, dentro de un enfoque ecológico, el comportamiento del individuo se analiza en cadenas de sucesos interconectadas



dentro de algún ecosistema. Así, comprender la actividad del estudiante es relevante por las influencias recíprocas que sus despliegues ejercen sobre otros, los ambientes compartidos y sus trayectorias de desarrollo futuro. En breve, el registro de su percepción de lo que sucede en la escuela no puede adoptar la forma de una declaración “desinteresada” o aislada, más bien sus percepciones son una fuente de información directa, primaria, intrínsecamente relacionadas con su quehacer y relevantes desde su punto de vista para entender lo que pasa en la escuela.

Ahora bien, en línea con lo que hemos mencionado anteriormente la investigación sobre clima escolar se ha enfocado prioritariamente en las percepciones de los estudiantes. Para orientar una indagación metodológicamente consistente bajo un enfoque ecológico la evaluación debería centrarse en los marcos de actividad y en las formas de acción e interacción que suceden dentro de la escuela, es decir, los instrumentos que evalúen el clima escolar deberían registrar las percepciones de los estudiantes con respecto a su actividad social y académica en la escuela.

En este punto es muy relevante señalar que el clima escolar puede ser registrado atendiendo a

diferentes perspectivas. Desde un punto de vista puramente subjetivo, los estudiantes desarrollan ideas y experimentan estados afectivos que se relacionan directamente con la vida cotidiana dentro del entorno institucional. La información que proviene de esa instancia subjetiva es muy relevante porque da acceso primario a la calidad de la experiencia dentro de la institución educativa. Dentro de los diversos sentimientos y percepciones que pueden explorarse hay dos que pueden resultar especialmente informativas, tales son: **a)** El nivel de ansiedad escolar que experimentan dentro de la institución, y **b)** La percepción que tienen sobre el apoyo que reciben de parte de sus docentes, madres, padres, cuidadores y otros estudiantes.

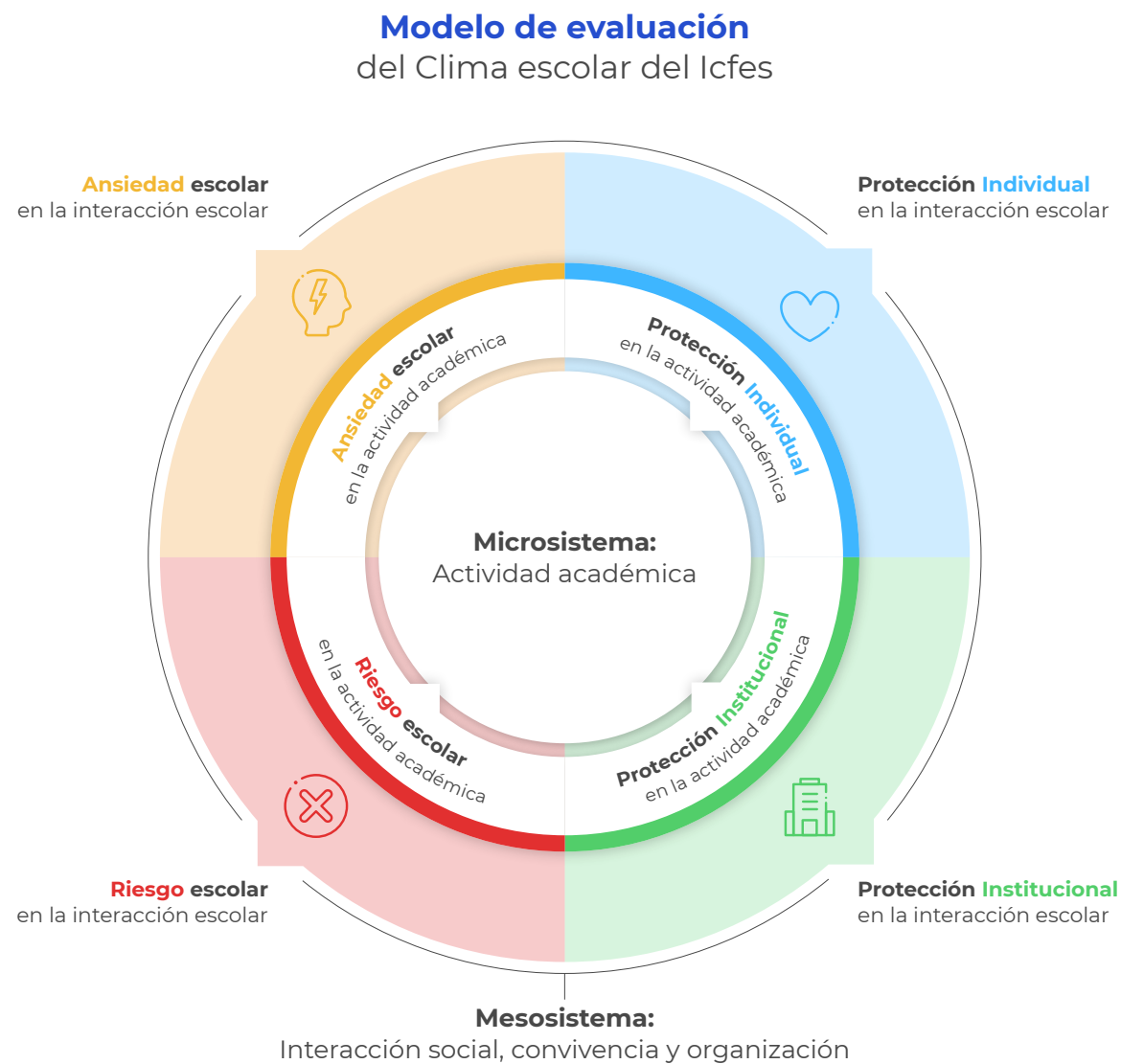
Por otra parte, atendiendo a una perspectiva intersubjetiva, hay una gama amplia de mensajes sobre el clima escolar que se transmiten entre los estudiantes en la forma de comentarios, declaraciones, acuerdos, etc. Esa información es muy valiosa para perfilar las dinámicas comunes que emergen dentro de la institución. Estas consideraciones compartidas suelen referir a las condiciones imperantes en la escuela, dentro de las cuales vale la pena destacar: **a)** la incidencia de riesgos que pueden afectar negativamente la vida cotidiana, y **b)** el funcionamiento de un trasfondo

de planes y estrategias institucionales que protegen institucionalmente a todos los estudiantes y los dotan con una confianza básica en la institución.

En concordancia con las consideraciones anteriores, el equipo de trabajo del Icfes propone un modelo ecológico centrado en la actividad de los estudiantes para evaluar el clima escolar. El propósito es generar un instrumento que permita evaluar el clima escolar como conocimiento del entorno. Para ello se propone un modelo que atienda simultáneamente a ciertos aspectos evaluables del clima tanto desde el punto de vista subjetivo (ansiedad escolar y protección individual) como intersubjetivo (riesgo escolar y protección institucional) mientras se atiende simultáneamente a la orientación de la actividad académica o social dentro de la escuela. Como es tradicional en los estudios ecológicos, este modelo se puede representar esquemáticamente por la integración del microsistema (de la actividad académica entre estudiantes y docentes) y el mesosistema (de la actividad social entre todos los agentes de la comunidad).



Figura 1. Modelo Ecológico de evaluación del clima escolar ICFES 2023



Fuente: Elaboración Propia.



2.4.1. Mesosistema: Fluidez de la interacción social cotidiana

La enorme gama de posibilidades de interacción social que suceden en las instituciones ha sido abreviada en muchas ocasiones bajo el aspecto de la “convivencia” como si se tratará de una simple categoría de relaciones que “no son académicas”. Esta caracterización suele perder de vista que la actividad académica también es social y que de hecho la razón por la cual tiene tanta importancia en los análisis de la cotidianidad de la escuela es porque propicia el aprendizaje y el desarrollo es el propósito instituido socialmente como prioritario en ese contexto.

Como se ha señalado anteriormente los investigadores del clima escolar han reconocido la influencia de diversos procesos sociales en el clima escolar. En ese sentido, la seguridad está entre los asuntos más estudiados (Ávila, 2016) como factor relevante para el clima escolar. La incidencia de la violencia y el bullying dentro de la escuela constituyen amenazas serias que generan interrupciones en una dinámica social que de otro modo debería fluir. En el contexto colombiano, dada la historia y los desbalances de

las décadas pasadas, la posibilidad de ser víctima de violencia es un factor relevante que puede incidir negativamente en el clima escolar (Ávila, 2016).

Otro de los asuntos relevantes tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad dentro de las instituciones escolares (Jaramillo, 2016). Los autores han conectado la inclusión, el respeto de los derechos y la promoción de la participación como factores que inciden positivamente en el clima escolar (Ruvalcaba et al, 2017). En ese sentido, la existencia de normas justas ha sido destacado como un factor importante para la evaluación del clima escolar en el ámbito latinoamericano, más aún parece ser un factor diferenciador con un peso importante a tener en cuenta en los instrumentos de evaluación del clima escolar (López et al, 2014).

Cabe resaltar la relación estrecha entre el entorno físico y comunitario que rodea a la escuela y los perfiles de riesgo y resiliencia que emergen al evaluar el clima escolar (Molano, 2018). El perfil de riesgo de una comunidad educativa es una descripción de las condiciones que pueden afectar negativamente los procesos de enseñanza aprendizaje, su perfil de resiliencia es otra descripción que de forma paralela nos

permite reconocer fortalezas de la comunidad que le permiten sobreponerse a amenazas, debilidades y condiciones de riesgo en general.

En ese sentido, los instrumentos de clima escolar deberían atender a la interacción con las condiciones físicas y sociales del entorno. La existencia de pandillas, tráfico de estupefacientes o instalaciones físicas deterioradas o inexistentes pueden incidir de una manera decisiva en las relaciones sociales en la escuela. En ese sentido, es preciso señalar que una evaluación adecuada del clima escolar debería integrar una evaluación de los aspectos del entorno que pueden incidir en el bienestar de la comunidad educativa. Nótese que el asunto no es tanto determinar si hay presencia o ausencia de ciertas condiciones ambientales sino establecer más bien las influencias que el ambiente tiene sobre la vida en comunidad en cada contexto.

2.4.2. Microsistema: Fluidez de la actividad académica

Buena parte de los estudios de clima se han centrado en las relaciones sociales entre pares y en las relaciones entre estudiantes y docentes dirigiendo la atención directamente al contexto



de las interacciones en el proceso de enseñanza - aprendizaje (Thapa & Cohen, 2013). El ambiente de aprendizaje del aula parece establecer un microcosmos natural para esas interacciones triádicas entre cada estudiante, las personas de la comunidad que interactúan normalmente con él (docentes – otros estudiantes) y los objetos de aprendizaje; evidentemente la historia ha ido cambiando los límites de ese “triángulo de la didáctica” (D’Amore & Fandiño, 2002), de ese “We - Space” (Krueger, 2011) dentro del que se despliega el proceso de enseñanza - aprendizaje. Y no solo se trata de que la mediación, especialmente después de la pandemia, pueda llevarse a cabo por fuera del espacio físico de las aulas; sino que la calidad de las interacciones interpersonales y académicas implica ahora (como siempre, aunque antes éramos menos conscientes de ello) una articulación del aprendizaje mediado socioculturalmente por una gama amplia de arreglos didácticos que fortalecen la comunicación. Esto es, la actividad de enseñanza del docente siempre ha implicado una modificación del entorno para adecuar, orientar o encauzar la actividad del estudiante.

Por otro lado, la flexibilidad y potencia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ha permeado las aulas enriqueciendo la forma de

enseñar y aprender (Fajardo, Santana & Caldas, 2022). En ese sentido, no es tanto que la enseñanza y el aprendizaje se hayan librado del aula, sino que las posibilidades tecnológicas han ampliado los límites del aula, lo cual evidentemente influye en la calidad del clima escolar que antes se veía fuertemente circunscrito a los arreglos didácticos del aula. Esto implica que el análisis del clima que emerge de la actividad académica debe indagarse atendiendo las características tradicionales de las relaciones estudiante–estudiante y estudiante–docente, como nuevos rasgos que emergen en la comunicación interactiva mediada por TIC.

Debido a lo anterior la lista de aspectos del clima escolar durante la actividad académica es bastante amplia y vale la pena enumerar algunos:

- a. Calidad y disponibilidad del apoyo docente, tanto en escenarios directos como virtualizados
- b. Orientación al aprendizaje del estudiante, del grupo de estudiantes y de las comunidades online y offline en las que participan
- c. Niveles de participación tanto en el rol de aprendiz como en los roles de diseñador, mediador y comunicador.

- d. Conservación de la disciplina, orden y respeto tanto en la interacción dentro del aula como en la interacción virtualizada.
- e. Apropiación y pertinencia de los objetivos de formación.
- f. Orientación al logro académico tanto de cada individuo (estudiante, docente, administrativo) como de cada institución como estructura social.

Nótese que todos estos aspectos pueden valorarse de manera diferencial en cada comunidad en diferentes grados de desarrollo. En algunos casos, el clima académico puede estar afectado por carencias específicas dentro del ambiente de aprendizaje en otros casos la atmosfera de bienestar percibida por los estudiantes se sustenta en el funcionamiento armonioso de uno de estos engranajes. La amplia gama de climas que pueden emerger en ambientes de aprendizaje tan diversos como los que se han estructurado en diferentes lugares en Colombia solo puede describirse al recolectar información sensible a las divergencias en prácticas y diferentes contextos socioculturales.



2.5. Factores transversales para la medición del clima escolar

2.5.1. Ansiedad escolar

De acuerdo con Barlow (2002) la ansiedad se manifiesta en condiciones de adaptación evolutiva y está ligada a la supervivencia con el objetivo de discriminar de forma eficiente situaciones de lucha o huida en las que un evento es considerado como una potencial amenaza para la integridad física (riesgo de muerte), psicológica (pérdida de libertades) o inclusive la potencial pérdida de algo valioso para la persona que la experimenta (p. Ej. Éxito, relaciones, etc.). Lo anterior relacionado con la capacidad adaptativa de acuerdo con el autor, implica una disposición atencional sobre amenazas potenciales y la capacidad de aprender más fácilmente de elementos del entorno a fin de planificar estrategias adaptativas (creativas, inteligentes) más rápidamente.

De forma complementaria, la ansiedad traducida en el contexto escolar (Rappo, Alesi & Pepi. 2016) refiere a la manifestación de las reacciones previamente descritas como respuesta a tareas o situaciones escolares en las que se supone una amenaza real o imaginaria; así mismo diferenciables como respuesta disposicional ante situaciones potenciales

(rasgos) o en situaciones reales (estados) (Krohne & Hock, 2010) y principalmente enmarcadas en situaciones asociadas al fracaso y castigo escolar (Por ejemplo, sacar malas notas y recuperar materias) frente a situaciones como la recitación, las evaluaciones, los boletines o el malestar asociado a experiencias en las que se puede experimentar éxito o fracaso (Morris, et. Al., 2012).

Sin embargo, la experiencia de la ansiedad en la escuela también ha tenido abordajes desde el ámbito relacional al incluir elementos como la evaluación social en situaciones de interacción con pares y respuestas ante situaciones de violencia (Díaz-Aguado, 2005) que pueden incluir acciones como burlas, amenazas, intimidaciones, sexismo, racismo, xenofobia, entre otras situaciones que afectan la experiencia del estudiante en su medio escolar tanto para quienes son “víctimas activas” de estas situaciones, como quienes son testigos “pasivos” y por lo tanto, tratan de evitar que se repliquen en ellos.

2.5.2. Protección individual

Los factores protectores individuales son los recursos con los que puede contar el estudiante para afrontar las situaciones desafiantes el entorno escolar. Este acervo puede incluir tanto las habilidades del individuo como las provisiones que otras personas

le suministran directamente para apoyar su actividad escolar. Estos recursos pueden provenir de diferentes ámbitos como lo son el personal, el familiar, el escolar y el social.

Los factores de protección individuales abordados desde las habilidades que ha logrado desarrollar el individuo, incluyen habilidades sociales, emocionales y cognitivas. De acuerdo con la OCDE (2015), las habilidades sociales y emocionales más importantes que impactan el futuro de los niños son la responsabilidad, la sociabilidad y la estabilidad emocional. Es crucial que se desarrollen habilidades como la perseverancia, la autoestima y la sociabilidad, ya que se ha demostrado que tienen un impacto positivo en la salud y el bienestar subjetivo, así como en la reducción de comportamientos antisociales.

Los factores protectores familiares están relacionados con el apoyo, la comprensión, el acompañamiento y la participación que tienen los padres en el desarrollo, el aprendizaje y el desenvolvimiento de los niños y niñas en la escuela y en la vida (Patrikakou, 2008). De acuerdo con Morales y Aguirre (2018), esto se puede lograr a través de actividades de monitoreo, apoyo, comunicación entre padres e hijos, instrucción y socialización académica. No obstante, Kim y Hill (2015) y Wilder



(2016), resaltan que este tipo de dinámicas requieren por parte de los padres, madres y personas cuidadoras la destinación de recursos económicos y dedicación de tiempo.

La escuela ofrece un ambiente para el desarrollo personal y social, donde los estudiantes pueden construir su identidad en relación con la sociedad y participar en actividades de socialización con sus compañeros y profesores. Por lo tanto, se debe entender que la escuela es un lugar donde se transmiten no solo conocimientos académicos, sino también diversas culturas, prácticas y expresiones sociales (Tocora Lozano & García González, 2018).

De acuerdo con Flores Moran (2019) en los procesos de aprendizaje los docentes son entes mediadores en la relación que establecen con sus alumnos, es decir, median entre el conocimiento de una determinada materia y la trasmisión de los conocimientos. Pero la calidad de esta mediación está determinada por el tipo de relación que los docentes puedan generar en su interacción con sus estudiantes, por lo que factores como la motivación, las creencias, la comunicación y las dinámicas afectivas juegan un papel importante (Bono, 2010 ; Medina, 2015).

En conclusión, los factores de protección individual son elementos que forman un escudo que protege

la actividad académica cotidiana frente a una amplia gama de demandas conflictivas y riesgos potenciales, por lo que se espera que en los climas escolares favorables los grupos de estudiantes se vean favorecidos por la presencia de diversos factores de protección individual.

2.5.3. Riesgo escolar

En el contexto escolar se pueden presentar condiciones que ponen en riesgo el desarrollo de las actividades de los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa. Dentro de las condiciones más representativas asociadas con estos riesgos están inicialmente, los factores contextuales, como venta de drogas, presencia de pandillas, contextos de violencia, adecuación de las instalaciones de enseñanza, entre otros; también se reconoce la expresión de la violencia en los contextos escolares como uno de los factores más representativos, ya sea como resultado de confrontaciones o de problemas sistemáticos dirigidos hacia algún estudiante (Bullying o matoneo).

Aunque la suficiencia de las instalaciones es un factor que debe estar soportado por prácticas docentes y administrativas, es de reconocer que la insuficiencia de las instalaciones es un elemento

que puede afectar las prácticas educativas. Al respecto, teniendo en cuenta las pruebas TERCE, se encontró una asociación positiva y significativa entre la calidad de la infraestructura con los aprendizajes de los estudiantes, aun después de controlar por el nivel socioeconómico de las familias (Banco Interamericano de Desarrollo, 2017). En particular, las dos categorías más altamente asociadas con los aprendizajes son espacios pedagógicos y académicos y conexión a servicios (electricidad, teléfono e internet)

Al abordar el tema de la violencia, el primer riesgo identificado dentro de los estudios está relacionado con la violencia directa que pueden sufrir los estudiantes al interior de las instituciones, la agresión y los conflictos interpersonales es la principal fuente de preocupación, destacando que es un factor asociado al bajo rendimiento académico y bajos niveles de ajuste emocional (Brookmeyer, Fanti y Henrich, 2006, citado en Molano, 2018). Esto en coherencia con el nivel de violencia directa o interpersonal, referida a conflictos directos entre individuos de la comunidad escolar (Trucco e Inostrosa, 2017).

Un siguiente nivel está asociado con la violencia colectiva, que se considera un fenómeno sostenido y contextual de violencia hacia un estudiante, por



ejemplo, el Bullying. En relación con este aspecto, un estudio con estudiantes en Chile presenta evidencia de cómo las prácticas de bullying o matoneo dentro de las instituciones tiene un impacto directo sobre el desempeño académico de los estudiantes, estando asociado particularmente con el rol de bully o bully-víctima simultáneamente (Contreras, et. al. 2016).

En este nivel es necesario tener en cuenta que existe una asociación directa entre la presencia de violencia y matoneo dentro del contexto educativo y la ausencia de estrategias efectivas de solución de conflictos para consolidarse como un factor de riesgo, por lo que ambos elementos deben ser considerados dentro de la evaluación. En relación con este tema, se ha encontrado que está directamente relacionado con el desenvolvimiento de los estudiantes en el aula, dado que al ser abordados de una manera constructiva que ayude al mejoramiento de las relaciones, a la prevención, la negociación, la mediación y la acción no violenta permite afirmar y desarrollar la asertividad ((López, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy y Urrea-Roy, 2013). Por esta razón es relevante tener en cuenta dentro de los factores de riesgo la falta de acompañamiento docentes y de miembros de la comunidad educativa en la solución de conflictos de los estudiantes. De la misma forma, estos resultados

pueden ser comparados con evaluaciones de habilidades socioemocionales, que permitan establecer la relación entre los factores de riesgo y aspectos de desarrollo individual en el aula.

En cuanto se considera la violencia como uno de los factores de riesgo más relevantes dentro del contexto escolar, se requiere reconocer las estructuras normativas y políticas implementadas para abordar estos inconvenientes. Bien es sabido que las escuelas con políticas claras y consistentes para abordar la violencia escolar han sido capaces de reducir los niveles de violencia en comparación a otras escuelas sin estas políticas (López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales, 2014), por lo que un factor de riesgo es la falta de claridad o transparencia en la implementación de normas o políticas que atiendan conflictos en las instituciones educativas.

Finalmente, un nivel de violencia estructural y violencia simbólica, como el nivel donde se experimenta la discriminación de grupos sociales que son rechazados culturalmente, ya sea por pertenencia a grupos como pandillas o aspectos como la identificación a un grupo étnico o social. Es de aclarar que la manifestación de violencia en este ámbito trasciende, en muchas ocasiones, las fronteras de los colegios. De esta manera, además de la violencia asociada a las pandillas mencionada,

también puede provenir de la agresión de figuras de autoridad, peleas entre vecinos (Trucco e inostrosa, 2017). Tal como lo mencionan dos de los factores que más relación tienen con estas condiciones son el acceso a armas de fuego y el consumo de drogas.

2.5.4. Protección institucional

La protección institucional en el ámbito educativo se refiere a las acciones y normas aplicadas por una institución educativa para asegurar la seguridad y el bienestar de sus estudiantes. Esto puede incluir acciones para prevenir y enfrentar comportamientos riesgosos, asegurar un ambiente de aprendizaje seguro, así como programas de apoyo emocional y psicológico o académico para los estudiantes.

Es importante resaltar que la protección institucional surge a partir de la relación intrínseca entre dos conceptos, por un lado, la protección social y por otro, la confianza institucional. El primer concepto hace referencia a *“un conjunto de medidas destinadas a garantizar la seguridad económica y social de los individuos y sus familias, particularmente en casos de necesidad, como la vejez, el desempleo, la enfermedad, la discapacidad, la maternidad o la pérdida del sustento familiar”* (OIT, 2021). En el contexto educativo, la protección



social cobra gran importancia, dado que para garantizar que los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, y puedan desarrollar todo su potencial académico y personal necesitan acceso a una serie de servicios como la asistencia psicológica o la asesoría académica, entre otras; los cuales deben ser ofrecidos por la institución con el fin de lograr una educación efectiva y reducir las desigualdades sociales y económicas (CEPAL, 2020; UNESCO, 2020).

En consecuencia, el concepto de protección institucional es un componente clave de la protección social, ya que las instituciones desempeñan un papel importante en la implementación de políticas y programas de protección social. Así mismo, ambas buscan garantizar la seguridad y el bienestar de una comunidad, minimizando o evitando situaciones de riesgo o vulnerabilidad, ya sea en el contexto de una institución en particular o en la sociedad en general.

En cuanto al concepto de confianza, empezaremos citando las palabras de López Yáñez (2010) *“una organización funcionando como una comunidad solo es posible en la medida en que la confianza se haya convertido en una propiedad de la organización misma”* (p. 4). Siguiendo esta lógica, la confianza se reconoce como un elemento que resulta central para las relaciones sociales y el

mantenimiento del capital social, así como para la instituciones u organizaciones.

En términos generales, la confianza *“supone un pacto, ya sea tangible o intangible, que sustenta la seguridad de las personas de manera individual y colectiva, dado que la confianza surge entre dos partes que tienen ciertas interacciones humanas”* (Rodríguez Buitrago y Sandoval-Estupiñán, 2022, p.4). Algunos de los efectos beneficiosos de la confianza cuando se instaure como elemento propio de la dinámica institucional es que crea una sensación de seguridad, en la que los diferentes miembros de la comunidad educativa se pueden sentir protegidos ante ciertos riesgos, creer firmemente en que la institución busca su bienestar, a su vez pueden sentirse seguros para llevar a cabo ciertas actividades dado que se cuenta con la infraestructura o condiciones para hacerlo, pueden sentirse seguros de proponer iniciativas de cambio y/o participar en diversos espacios, entre otras (López Yáñez, 2010).

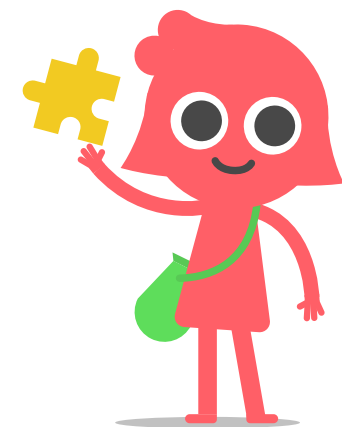
Los factores que podrían llegar a determinar el grado de confianza en las instituciones se relacionan con el trato justo e imparcial, la capacidad de la institución por mantener o cumplir lo que promete, la capacidad de admitir responsabilidades o consecuencias de las decisiones que se toman, la

entrega oportuna de información solicitada por parte de estudiantes, el respeto de los diferentes puntos de vista, la respuesta adecuada ante las peticiones o necesidades de los estudiantes, la disposición a escuchar las opiniones o dudas de las personas, la reputación de la institución y las habilidades de liderazgo de quien guía la gestión de la institución, entre otras (Rojas López y Marín, 2006). Es importante resaltar que todos estos factores están mediados implícitamente por la percepción de benevolencia, en el sentido en el que se siente confianza en que cada curso de acción es ejecutado buscando el bienestar del otro o su protección (Riffo et. Al 2019; Rodríguez Buitrago y Sandoval-Estupiñán, 2022).

En conclusión, la protección institucional hace referencia a un conjunto de estrategias activamente desarrolladas por una institución para disminuir o prevenir carencias, riesgos, conflictos y problemas en la comunidad educativa; estas estrategias funcionan bajo la lógica de la confianza y benevolencia como trasfondo de las interacciones sociales, y hacen posible el despliegue de la vida cotidiana porque constituyen la planificación social para mantener la armonía y el bienestar. Un desequilibrio o una cierta desorganización institucional dificulta la gestión institucional del riesgo y puede incidir negativamente en el clima escolar.

03

Facetas y Diseño Centrado en Evidencias para evaluar el clima escolar





La teoría de facetas es una alternativa meta-teórica que facilita la estructuración metodológica de las investigaciones en ciencias sociales. Entre los investigadores del ámbito educativo que reconocen la complejidad de los nichos socioculturales en los que sucede el desarrollo humano, se ha popularizado esta alternativa porque permite seleccionar y priorizar ciertos indicadores para lograr descripciones interesantes de los sistemas complejos (Páramo, et al, 2015). Dada la complejidad de los fenómenos sociales el abordaje en facetas delimita ciertos aspectos, tendencias o categorías conceptuales que pueden interrelacionarse para generar una aproximación plausible, "...las facetas prescriben de forma precisa los límites de la investigación y definen el universo de contenido" (Páramo et al, 2015, p. 326)

Para el caso de la indagación del clima escolar, generar una aproximación de acuerdo con diversas facetas tiene mucho sentido porque: **a)** El clima

escolar emerge como un sistema complejo de patrones, **b)** Hay aspectos ampliamente indagados en la literatura como categorías importantes del constructo, y **c)** la coordinación entre esos diversos aspectos, en principio independientes puede generar un *conjunto de perfiles con los que se puede caracterizar a comunidades diversas*.

Nótese que al igual que en el caso del clima de la tierra, la medición del clima escolar implica la selección de algunos aspectos con base en los cuales se pueda reconstruir de manera global el estado de la cotidianidad educativa dentro de una comunidad. En el caso del clima de la tierra esos aspectos se pueden medir al evaluar la temperatura, humedad, etc. La apreciación global de las interacciones entre los factores seleccionados permite hallar patrones que permiten diferenciar un clima de montaña de uno costero, por ejemplo. En el caso del clima escolar, los aspectos a evaluar deberían hacer posible diferenciar una gama

amplia de climas en la que se incluyan desde climas nutritivos que promueven la enseñanza y el aprendizaje hasta aquellos que son más bien preocupantes o desalentadores por la cantidad de conflictos, riesgos y dificultades a enfrentar dentro de la comunidad.



3.1. Estructura de la evaluación de acuerdo con facetas de clima escolar

El modelo propuesto por el Icfes trata dichos aspectos a través del cruce de las facetas ligadas al reconocimiento del clima escolar (ansiedad escolar, riesgo escolar, protección individual y protección institucional) con las facetas orientadas a examinar la actividad cotidiana en la escuela.

Tabla 3. Estructura de facetas del estudio de clima escolar del Icfes

		Facetas reconocimiento de patrones del clima			
		Faceta subjetiva		Faceta intersubjetiva	
		Ansiedad Escolar	Protección individual del aprendizaje	Riesgo Escolar	Protección institucional
Facetas de actividad	Fluidez de la interacción social cotidiana	Ansiedad asociada al entorno escolar.	Protección individual provista como recursos de apoyo para la convivencia y la participación en el ambiente escolar.	Riesgo Escolar presente en la interacción social cotidiana.	Protección institucional asociada al entorno escolar.
	Fluidez de la actividad académica	Ansiedad asociada a actividades académicas.	Protección individual provista como recurso de apoyo para la actividad académica.	Riesgo Escolar presente en la actividad académica.	Protección institucional asociada a la actividad académica.

Fuente: Elaboración Propia.



Hay que destacar cuatro ideas que son metodológicamente relevantes:

- a. Cada faceta describe, en principio, tendencias independientes dentro de un sistema multidimensional. Así, por ejemplo, si bien la ansiedad de un niño puede provenir de su reconocimiento de ciertos riesgos dentro de su institución educativa, dichas reacciones afectivas podrían tener fuentes completamente diferentes, incluso es plausible que ambientes de aprendizaje con poca prevalencia de riesgos sean habitados por estudiantes con altos niveles de ansiedad generados por fuentes tan diversas como la expectativa familiar o la competencia académica en su zona.
- b. La organización del acercamiento en facetas es totalmente compatible con el diseño centrado en evidencias (DCE) que es el conjunto de ideas y prácticas que orientan la construcción de instrumentos dentro del Instituto. En este caso, la relación entre la organización en facetas y el DCE deriva del hecho que las interacciones (cada entrelazamiento entre una faceta de actividad y una de reconocimiento del clima) son los dominios que constituyen el punto de partida

configuración de acuerdo con estratos del DCE (ver interior de la estructura del modelo de facetas y comparar con especificaciones).

- c. El establecimiento de perfiles de clima escolar debe apuntar a las relaciones que se observen entre los diversos dominios del DCE (las interacciones en la tabla 3). Así, por ejemplo, un perfil de clima escolar que exhiba un alto nivel de ansiedad escolar asociado a actividades académicas, y altos niveles de protección institucional e individual, junto con bajos niveles de riesgo, podría estar reflejando un clima de alta competitividad académica. La interpretación y descripción de los perfiles de clima escolar deberá ser una de las tareas importantes dentro del análisis de este estudio.
- d. Interpretar múltiples perfiles fortalece la autenticidad y la utilidad pública de la medición. Reconocer la diversidad de los contextos educativos es absolutamente necesario para abordar la tarea de evaluar el clima escolar, una medición auténtica debe ser fiel a esa diversidad y en ese

mismo sentido, la utilidad pública de la medición es mayor en la medida en que los docentes, hacedores de política pública y el público en general pueden tener un mejor acercamiento a la atmosfera escolar predominante dentro de cada comunidad.

Con lo dicho hasta el momento, se puede decir que hay una estructura básica para acercarse al clima escolar, pero la construcción del instrumento precisa una descripción del desarrollo de las ideas desde los dominios considerados hasta los ítems, por ello hablaremos a continuación del Diseño Centrado en Evidencias (DCE).



3.2. Diseño Centrado en Evidencias (DCE)

El DCE es un modelo metodológico que define los procesos de diseño, desarrollo y uso de un instrumento de evaluación en términos de varios estratos relacionados lógicamente. Este modelo se centra en cuatro niveles fundamentales para la elaboración de especificaciones de pruebas e instrumentos, que son: **a)** el análisis del dominio, **b)** la especificación de las afirmaciones, **c)** la definición de las evidencias y, **d)** el desarrollo de tareas, a partir de las cuales se construirán las preguntas o ítems del instrumento (Icfes, 2018). Estos niveles ayudan a aclarar y asegurar la validez de las inferencias que se pueden hacer a partir de la puntuación que se obtiene con base en las respuestas de un participante en el instrumento y sus esquemas de valor. En términos generales, el

DCE tiene una estructura lógica que establece la relación entre las afirmaciones para cada dominio y las evidencias esperadas que permitirán sustentar inferencias relativas a cada dominio.

En el caso del instrumento de clima escolar, los dominios emergen de la interacción entre las facetas que se tienen de la actividad y las facetas de reconocimiento de clima. En el siguiente apartado, se presentan las especificaciones del instrumento a nivel del dominio, afirmación y evidencia.

04 Especificaciones técnicas del instrumento





Tabla 4. Ansiedad escolar



4.1. Ansiedad escolar

Dominios	Afirmaciones	Evidencias
Ansiedad asociada al entorno escolar.	El/la estudiante evalúa elementos del entorno escolar como desencadenantes de sensaciones incómodas, pensamientos que le generan preocupaciones o sentimientos de tensión, aprensión y nerviosismo.	El/la estudiante experimenta reacciones afectivas desagradables cuando interactúa con pares, profesores y madres, padres y cuidadores (MPC).
		El/la estudiante experimenta estados afectivos negativos (incluyendo la sensación de incontabilidad) de manera frecuente en el colegio.
Ansiedad asociada a actividades académicas.	El/la estudiante evalúa elementos de las actividades académicas y las interacciones de aula como generadores de tensión, aprensión y nerviosismo, pensamientos molestos y preocupaciones, junto con cambios fisiológicos.	El/la estudiante experimenta reacciones afectivas negativas cuando participa en actividades académicas específicas (por ejemplo, hacer o responder preguntas, trabajar colaborativamente, comunicar una idea, etc.).
		El/la estudiante experimenta estados afectivos negativos asociados a sus expectativas y las de otros sobre su desempeño escolar en general.



Tabla 5. Riesgo escolar



4.2. Riesgo escolar

Dominios	Afirmaciones	Evidencias
<p>Riesgo Escolar presente en la interacción social cotidiana.</p>	<p>El/la estudiante reconoce las condiciones del contexto del establecimiento educativo que pueden afectar su vida cotidiana.</p>	<p>El/la estudiante reconoce condiciones de riesgo social en el entorno próximo al contexto escolar.</p>
		<p>El/la estudiante reconoce condiciones de riesgo económico en el contexto escolar.</p>
		<p>El/la estudiante percibe que hay condiciones que pueden afectar directamente su interacción escolar o disfrute de los espacios.</p>
<p>Riesgo Escolar presente en la actividad académica.</p>	<p>El/la estudiante está expuesto a condiciones que pueden interrumpir las actividades académicas.</p>	<p>El entorno de la institución educativa del estudiante tiene factores que pueden llegar a interrumpir las actividades académicas.</p>
		<p>El aula donde el/la estudiante recibe las actividades académicas presenta situaciones que afectarían su aprendizaje.</p>



Tabla 6. Protección institucional



4.3. Protección institucional

Dominios	Afirmaciones	Evidencias
<p>Protección institucional asociada al entorno escolar.</p>	<p>El/la estudiante tiene una percepción positiva sobre el funcionamiento y cumplimiento de las normas del colegio que le permiten confiar en que la institución busca mantener la armonía y el bienestar de los estudiantes en el entorno escolar.</p>	<p>El/la estudiante tiene una percepción positiva sobre el funcionamiento y cumplimiento de las normas del colegio.</p>
		<p>El/la estudiante confía en que la institución mantiene un funcionamiento adecuado buscando el bienestar de los estudiantes.</p>
<p>Protección institucional asociada a la actividad académica.</p>	<p>El/la estudiante reconoce los servicios, estrategias, o sistemas que la institución tiene para garantizar que los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, y puedan desarrollar todo su potencial académico.</p>	<p>El/la estudiante conoce las actividades o servicios que ofrece la institución para fortalecer su desarrollo dentro de la actividad académica.</p>
		<p>El/la estudiante tiene una percepción positiva sobre el funcionamiento de los sistemas, actividades o estrategias que orientan la actividad académica.</p>



Tabla 7. Protección individual



4.4. Protección individual

Dominios	Afirmaciones	Evidencias
<p>Protección individual provista como recursos de apoyo para la convivencia y la participación en el ambiente escolar.</p>	<p>El/la estudiante recibe apoyo directo de otras personas para afrontar las situaciones desafiantes que se presentan en el entorno escolar.</p>	<p>El/la estudiante reconoce los recursos de apoyo brindados por su madre, padre o cuidador que le permiten participar y convivir en el entorno escolar.</p>
		<p>El/la estudiante reconoce los recursos de apoyo brindados por su profesor que le permiten participar y convivir en el entorno escolar.</p>
		<p>El/la estudiante reconoce los recursos de apoyo brindados por sus compañeros que le permiten participar y convivir en el entorno escolar.</p>
<p>Protección individual provista como recurso de apoyo para la actividad académica.</p>	<p>El/la estudiante cuenta con apoyo directo de otras personas para desarrollar su actividad escolar.</p>	<p>El/la estudiante reconoce a su familia como una fuente de apoyo para enfrentar las situaciones académicas.</p>
		<p>El/la estudiante reconoce los recursos que los profesores ponen a su disposición para apoyarlo en su vida académica.</p>
		<p>El/la estudiante reconoce los recursos que sus compañeros ponen a su disposición para apoyarlo en su vida académica.</p>

05 Limitaciones del instrumento





El instrumento de clima escolar está orientado como una evaluación del entorno psicosocial de las comunidades educativas en Colombia. Tal orientación implica ciertas consideraciones respecto a las interpretaciones y usos que pueden derivarse de los datos que eventualmente surjan de su aplicación. Vale la pena enunciar tres criterios relevantes para la argumentación con base en los datos recolectados con el instrumento:

- a. El clima emerge en una comunidad: las interpretaciones deben atender al carácter dinámico, social y cultural de las tendencias que se evidencien en cada contexto. Las comparaciones podrían ser útiles sólo si se tienen en cuenta la diversidad de los contextos a los que atiende la evaluación. En general, no estarán bien encaminados los argumentos dirigidos a inferir futuros probables de los individuos en cuanto a desempeño académico o bienestar psicosocial solo con base en los resultados del estudio de clima escolar, en primer lugar, porque la predicción no hace parte de los objetivos contemplados dentro de esta investigación y en segundo lugar porque las tendencias que se hallaren son por su propia naturaleza altamente dinámicas lo cual implica que

están sujetas al cambio que pueda surgir con las variaciones del contexto social, ambiental y cultural de la comunidad educativa.

- b. Cada perfil de clima escolar representa un sistema complejo: por razones de simplicidad las descripciones de los diversos climas escolares se mostrarán de manera esquemática a través de la combinación de las interacciones posibles entre las cuatro facetas incluidas en el instrumento, no obstante, no hay que perder de vista que esas facetas son una selección intencionada que atiende a los propósitos de simplificación y comparación. Hay diversos aspectos adicionales del clima escolar que pueden priorizarse en futuros estudios del clima escolar dentro y fuera del Icfes. Mas aún, la comprensión de los perfiles de clima que se identifiquen en este estudio podría ser mejorada, optimizada y perfeccionada atendiendo a otras facetas no consideradas o incluso a indicadores bien reconocidos a través del uso de otros instrumentos.
- c. La investigación del clima tiene fines de mejoramiento educativo: las facetas incluidas dentro del modelo han sido fijadas con el propósito de generar información relevante

para el mejoramiento educativo. Por su naturaleza emergente y dinámica las facetas del clima escolar deberían reflejar tendencias mediadoras o moderadoras entre los factores antecedentes educativos y el desempeño académico. Se espera que este instrumento genere información relevante para mejorar o modificar los procesos de enseñanza - aprendizaje de acuerdo con las particularidades de cada contexto. Cabe anotar entonces que las estimaciones de clima escolar podrían ser inestables a largo plazo, en especial si como resultado de la medición las comunidades logran realizar cambios que redireccionen aspectos del clima que sean de su interés. En ese sentido, una medición adecuada del clima debería propiciar reajustes en la calidad de la interacción en las comunidades.

5.1. Relaciones con otros conceptos y procesos de evaluación dentro del Icfes

En los últimos años el Icfes ha venido adelantando varios estudios acerca de los aspectos psicosociales que pueden incidir en el aprendizaje. Este estudio de clima escolar enfatiza la importancia de los patrones que surgen en la interacción cotidiana, así como la incidencia de la calidad de las relaciones



sociales para los fines de la educación. No obstante, el estudio de las regularidades psicosociales en la escuela puede abordarse desde ópticas diferentes y complementarias a la que aquí se propone. Atendiendo a la tradición de investigación dentro del instituto vale la pena presentar brevemente tres líneas de indagación distintas pero relacionadas que hay que tener en cuenta al acercarse al clima escolar.

5.1.1. Clima escolar y Factores asociados al aprendizaje

Una de las preguntas más interesantes que pueden hacerse sobre los fenómenos psicosociales en las instituciones educativas consiste en establecer cuáles son los factores no académicos que inciden en el desempeño. Las indagaciones sobre de factores asociados en el Icfes atienden a esa pregunta. Algunos de los factores estudiados son de hecho *condiciones y antecedentes del individuo que tienen el potencial para incidir directamente en el desempeño escolar del individuo*.

El enfoque de clima escolar es ligeramente diferente, las facetas de clima escolar representan patrones emergentes en las interacciones que el individuo sostiene en las actividades cotidianas de su escuela. En ese sentido, lo que se espera es que

las facetas del clima escolar se relacionen con el desempeño de forma indirecta. Así, por ejemplo, un estudiante ansioso podría tener un desempeño bajo o alto dependiendo de otros factores antecedentes que sean relevantes tanto en el plano escolar como en el contexto de su comunidad. Los perfiles de clima escolar podrían brindar información valiosa sobre la necesidad de fortalecer factores asociados relevantes para los individuos de una comunidad. Por ejemplo, en un clima altamente ansiógeno puede ser relevante fortalecer las habilidades socioemocionales para afectar positivamente el desempeño de los estudiantes.

5.1.2. Clima escolar y Trayectoria escolar

El estudio de trayectorias escolares es una iniciativa de evaluación que atiende a la continuidad y rupturas dentro de la historia educativa de los estudiantes. La manera como la trayectoria se define implica atender a la evolución del individuo dentro del contexto escolar:

“ La trayectoria escolar de un individuo es su historia personal de participación continua en la vida académica y convivencial propia, a través de una o más instituciones escolares ”

(Marco de referencia de trayectorias escolares, Icfes 2022)

El instrumento desarrollado para evaluar los factores relacionados con la continuidad de la trayectoria académica tiene como población objetivo estudiantes, docentes y madres, padres y cuidadores, siendo estos los que reportan las acciones que se llevan a cabo dentro y fuera del entorno escolar. Es por esto que se trata de las interacciones y condiciones del contexto de aprendizaje de los estudiantes, por lo que se busca reconocer a largo plazo los factores que pueden estar relacionados con la discontinuidad de la trayectoria de los estudiantes, a la vez que los aspectos mediadores y moderadores de la misma.

Debido al carácter emergente de la noción de clima es preciso señalar que el énfasis de este instrumento tiene que ver más con el perfil actual de la interacción dentro de las instituciones escolares. Por supuesto que hay una relación estrecha entre clima y trayectoria, pero no es inmediatamente obvio que sea directa o lineal; esto es, la trayectoria de un individuo, incluso de una cohorte de estudiantes implica rupturas a las que hay que atender en su especificidad.

El simple registro de los climas escolares vivenciados por un grupo de estudiantes de manera secuencial durante su ciclo educativo puede ser insuficiente para entender la trayectoria



del grupo o aquellos factores estructurales que pueden promover o afectar la trayectoria que deben ser objeto de estudio. En el sentido inverso, hay elementos dinámicos del clima propio de cada comunidad que podrían ignorarse si se considera que la descripción de la trayectoria es suficiente para dar cuenta del clima escolar. Es por esto que, aunque sean mediciones del contexto escolar, no se puede sobreponer una a otra, considerando que se propone en el estudio de clima centrar el análisis en patrones emergentes dinámicos mudables que dependen de la regularidad de los ambientes de aprendizaje, mientras en las trayectorias escolares se trata del carácter sistemático de los ambientes de aprendizaje, es decir, en los aspectos estructurales que fijan las condiciones mismas de práctica educativa.

5.1.3. Clima escolar y Habilidades socioemocionales

El instrumento desarrollado por el instituto para medir habilidades sociales y emocionales (HSE), tiene como objetivo evaluar las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás, así como el manejo de las emociones negativas y la autoconfianza en las habilidades para alcanzar metas.

Es importante destacar que, si bien las HSE hacen parte del marco normativo para el mejoramiento del clima escolar en el país (Decreto reglamentario 1965 de 11 de septiembre de 2013, artículo 36), las mediciones resultan diferentes, en tanto que la medición del clima escolar busca identificar patrones de interacción entre diversos factores, que no se enfocan directamente en la medición de las habilidades propias de los estudiantes como es el caso de las HSE, sino más bien se enfoca en la relación de los estudiantes con el entorno y la percepción que tienen respecto a diferentes variables del colegio, que incluyen tanto la actividad académica como tal y la actividad social inmersa en la institución, así como los niveles de protección percibidos por los estudiantes de parte de sus familiares, cuidadores y directivas del establecimiento educativo.

No obstante, es importante reconocer que la medición de las HSE así como sus resultados y posteriores estudios, pueden complementar los estudios relacionados con el clima escolar, dado que múltiples investigaciones han demostrado que la inclusión de programas de aprendizaje socioemocional en los colegios contribuye a la transformación del clima de aula y la construcción de un ambiente escolar positivo (Icfes, 2021).

06 Referencias





Ávila, A (2016) Cap.4: Drogas, pandillas y seguridad en el entorno escolar. En: ENCUESTA DE CLIMA ESCOLAR Y VICTIMIZACIÓN EN BOGOTÁ, 2015. Secretaria de Educación de Bogotá

Barab, S. A., Evans, M. A., & Baek, E.-O. (2004). Activity Theory As a Lens for Characterizing the Participatory Unit. In D. H. Jonassen (Ed.), Handbook of research on educational communications and technology (pp. 199–214). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Banco Mundial. (2019). “Protección social universal y desarrollo sostenible: un imperativo para América Latina y el Caribe”.

Barlow, D. H. (2002). Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic (2nd ed.). The Guilford Press.

Banco Interamericano de Desarrollo (2017). Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE. Chile

CEPAL. (2020). “La educación en tiempos de COVID-19: hacia una agenda regional de reactivación inclusiva y con igualdad digital”.

Bonilla, E & Barrero, J (2016) Cap.. 1: Reflexiones generales, índice de clima escolar (ICE2) y características de la muestra. En: ENCUESTA DE CLIMA ESCOLAR Y VICTIMIZACIÓN EN BOGOTÁ, 2015. Secretaria de Educación de Bogotá

Contreras, D., Elacqua, G., Martinez, M., & Miranda, Á. (2016). Bullying, identity and school performance: Evidence from Chile. International Journal of Educational Development, 51, 147–162. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.09.004>

D’Amore, Bruno; Fandiño, Martha (2002). Un acercamiento analítico al “triángulo de la didáctica”. Educación Matemática, 14(1), pp. 48-61 .

DECRETO 1965 DE 2013. por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. D O. 48910. 11 de septiembre de 2013.

Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. Psicothema, 17, 549-558 Recuperado de: <https://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>

Erik Rietveld & Julian Kiverstein (2014) A Rich Landscape of Affordances, Ecological Psychology, 26:4, 325-352, DOI: 10.1080/10407413.2014.958035

Fajardo, J., Santana, A & Caldas, C (2022) La Construcción Eco-Interactiva de Conocimiento en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje. En: Sierra-Baron, W., Millan-Ótero, K & Navarro, O. PSICOLOGÍA AMBIENTAL: VOL I. Experiencias, diálogos y perspectivas académicas. Editorial ASCOFAPSI. Pp. 204 – 236

Herrera, K., Rico, R., & Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. Escenarios, 12(2), 7-18.

Icfes (2021). Marco de referencia de la prueba de habilidades socioemocionales. Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes

Jaramillo Guerra, P (2016) Cap.5: La perspectiva de género en la Encuesta de Clima Escolar Bogotá 2015. En: ENCUESTA DE CLIMA ESCOLAR Y VICTIMIZACIÓN EN BOGOTÁ, 2015. Secretaria de educación de Bogotá

Kelley, E. A. (1989). Improving school climate. Practitioner, 15(4), 1-5.



Krueger, J. (2011). Extended cognition and the space of social interaction. *Consciousness and Cognition*, 20(3), 643–657. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.09.022>

Ley 1620 de 2013 Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. D O. 48733. 15 de marzo de 2013.

López de Mesa-Melo, Clara, Carvajal-Castillo, César Andrés, Soto-Godoy, María Fernanda, & Urrea-Roa, Pedro Nel. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410. Retrieved March 02, 2023, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300001&lng=en&tlng=es.

López, Verónica, Bilbao, M. Angeles, Ascorra, Paula, Moya Diez, Ivan, & Morales, Macarena. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>

López, V., Bilbao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>

López Yáñez, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación* (2010, p. 85-106).

Miguel Segundo-Ortin, Manuel Heras-Escribano & Vicente Raja (2019): Ecological psychology is radical enough: A reply to radical enactivists, *Philosophical Psychology*, DOI: 10.1080/09515089.2019.1668238

Moos, R. H., Moos, B. S., & Trickett, E. J. (1987). Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. Madrid: TEA.

Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1974). Classroom environment scale manual. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Molano, A (2018) Aproximaciones ecológicas al clima escolar en Bogotá: perfiles de riesgo, asociaciones con desempeño escolar y entornos escolares. Notas Técnicas: Resultados. Secretaría de Educación de Bogotá

Morris, L., Finkelstein, C., & Fisher, W. (1976) Components of School Anxiety: Developmental Trends and Sex Differences, *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 128:1, 49-57, DOI:10.1080/00221325.1976.10533971

OIT. (2021). la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Obtenido de ¿Qué es la protección social?: <https://www.ilo.org/global/topics/social-protection/lang--es/index.htm>

Páramo, Pablo, Hederich, Christian, López, Omar, Sanabria, Luis B, & Camargo, Ángela. (2015). ¿Dónde Ocurre el Aprendizaje?. *Psicogente*, 18(34), 320-335. <https://doi.org/http://doi.org/10.17081/psico.18.34.508>



Rappo, G., Alesi, M., & Pepi, A. (2016). The effects of school anxiety on self-esteem and self-handicapping in pupils attending primary school. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 465–476. doi:10.1080/17405629.2016.1239578

Riffo, F., Pérez, D., Salazar, C., & Acuña, A. (2019). ¿Qué influye en la confianza en las instituciones? Evidencia empírica para Chile. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 27(2), 83-104.

Rojas López, M. D., & Marin, S. P. (2006). Aproximaciones a la medición de confianza. *Dyna*, 73(150), 119-130.

Rodríguez Buitrago, A. G., & Sandoval-Estupiñán, L. Y. (2022). El valor de la confianza en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*, 20(1).

Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J., & Fuerte Nava, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 77-90.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Trucco, Daniela e Inostroza, Pamela (2017), Las violencias en el espacio escolar, Chile: Naciones Unidas.

UNESCO. (2020). “Hacia 2030: una educación de calidad para todos”.

Valdés Cuervo, Ángel Alberto, & Carlos Martínez, Ernesto Alonso. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457. <https://doi.org/dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>

Wilkie, B., Foulkes, J., Woods, C., Sweating, A., Lewis, C., Davids, K., Rudd, J. (2022) A games-based assessment in ecological dynamics for measuring physical literacy. *Asian Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2. 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.ajsep.2022.03.002>



© 2022 Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES

Sede Principal - Dirección: Calle 26 No.69-76, Torre 2, Piso 17, Edificio Elemento, Bogotá - Cundinamarca

Código Postal: 111071 - Línea de Atención: (601) 918 9022

