



INVESTIGACIÓN ACADÉMICA
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

- » María Marta Formichella
- » Natalia Krüger

Compiladoras

Equidad educativa

*Segmentación escolar en la localidad
de Bahía Blanca*



EDIUNS

Equidad educativa: segmentación escolar en la localidad de Bahía Blanca / María Marta Formichella... [et al.]; compilación de María Marta Formichella; Natalia Krüger. -1ª ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-336-0

1. Educación. I. Formichella, María Marta, comp. II. Krüger, Natalia, comp.

CDD 370.982



Editorial de la Universidad Nacional del Sur

Santiago del Estero 639 – B8000HZK – Bahía Blanca – Tel.: 54-0291-4595173

www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar



**Libro
Universitario
Argentino**

CiN REUN

Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

Diagramación interior y tapa: Fabián Luzi.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin

Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Bahía Blanca, Argentina, diciembre de 2023.

© 2023 Ediuns.

Agradecimientos

En primer lugar, deseamos agradecer a todas las instituciones y personas que colaboraron en las distintas etapas de la investigación desarrollada entre los años 2018 y 2022: los miembros de los equipos directivos de las escuelas de nivel secundario que respondieron a la encuesta y participaron de las entrevistas, especialmente durante el período de aislamiento por la pandemia; las familias de estudiantes de nivel secundario que fueron entrevistadas; la Dirección de Información y Estadística de la Provincia de Buenos Aires, que nos facilitó la base de datos del Relevamiento Anual Educativo (RAE) 2017 para la ciudad de Bahía Blanca; la Secretaría General de Ciencia y Tecnología (SGCyT) de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), que aportaron financiamiento; y, finalmente, aquellos investigadores que, si bien no han participado de la elaboración de este libro, contribuyeron con el relevamiento de la información aquí analizada.

María Marta Formichella
Natalia Krüger

Indice

Introducción	5
<i>María Marta Formichella y Natalia Krüger</i>	
Metodología y principales fuentes de información empleadas.....	21
<i>María Marta Formichella y Natalia Krüger</i>	
Capítulo 1. Segregación escolar entre los sectores estatal y privado: el rol del capital socioeconómico y la perspectiva de los directivos y las familias	25
<i>Natalia Krüger</i>	
Capítulo 2. Los mecanismos de ingreso y cursos de acción ante trayectorias educativas diversas en las escuelas de gestión estatal	50
<i>Natalia Bonino y Daniela Soledad Llera</i>	
Capítulo 3. La diferenciación de los servicios educativos en relación a la calidad y cantidad de los recursos materiales	59
<i>Natalia Krüger y María Marta Formichella</i>	
Capítulo 4. Los recursos humanos de las escuelas: Características de la planta docente	75
<i>Valentina Viego, Valentina Segurado y Mariano Anderete Schwal</i>	
Capítulo 5. Análisis descriptivo de los cargos de gestión en las escuelas.....	86
<i>Valentina Viego, Valentina Segurado y Mariano Anderete Schwal</i>	
Capítulo 6. Medición del clima escolar en establecimientos educativos	100
<i>Valentina Viego y Carolina Hamodi Galán</i>	
Capítulo 7. Equidad educativa desde la perspectiva de los resultados.....	113
<i>María Marta Formichella</i>	
Capítulo 8. Las estrategias organizativas de las escuelas para afrontar la continuidad pedagógica durante la pandemia. Una mirada desde la equidad educativa.....	132
<i>Natalia Bonino, Daniela Soledad Llera y Diana Isabela Lis</i>	
Sobre los autores	145

Medición del clima escolar en establecimientos educativos

Valentina Viego
Carolina Hamodi Galán

Introducción

El presente capítulo pone el foco en una característica que, si bien resulta de difícil aprehensión o cuantificación, representa un elemento clave de la valoración que los distintos actores escolares realizan sobre las instituciones educativas, además de tener potenciales efectos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. El clima escolar se convierte así en un aspecto relevante a estudiar desde la perspectiva de la equidad educativa, en el marco del proyecto de investigación más amplio que ha dado sustento a este libro.

La investigación sobre el clima escolar se comenzó a desarrollar aproximadamente hace un siglo (Cohen et al., 2009), pero en estas últimas décadas se ha intensificado (Grazia y Molinari, 2021). De acuerdo con De Rozario y Taat (2015), el clima escolar es el resultado de relaciones interpersonales formadas entre estudiantes, profesores, familias, personal de la administración y de servicios en un establecimiento educativo. Cohen *et al.* (2009, p. 182) amplían esa definición añadiendo otras cuestiones como las “normas, objetivos, valores, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizativas”. En la misma línea, Wang y Degol (2016) especifican que el clima escolar también incluye los elementos académicos, la comunidad, la seguridad y las dimensiones del entorno escolar que influyen en el comportamiento, la psicología cognitiva y del desarrollo. Freiberg (1999, p. 11), de una manera más metafórica, define el clima escolar como el “corazón y el alma de una escuela: indica la calidad de la misma que ayuda a cada persona a sentirse digna e importante y simultáneamente ayuda a crear un sentido de pertenencia”.

El trabajo de Wang y Degol (2016) ordena los diferentes aspectos de las definiciones anteriores en 4 grandes bloques que componen el clima escolar como constructo multidimensional, que es: 1) experiencia académica; 2) relaciones interpersonales; 3) seguridad; y 4) entornos institucionales.

Diversas investigaciones demuestran la importancia del clima escolar en la formación del comportamiento de los estudiantes o sus efectos sobre el aprendizaje (Hassanuddin, et al., 2020; Konishi et al., 2022; Reynolds, 2006; Teddlie y Reynolds, 2000; Teddlie et al., 2003).

En un estudio reciente, Suhaimi *et al.* (2021) hallaron que el clima escolar es un predictor importante de los cambios en la actitud académica del estudiantado. No obstante, estos autores sostienen que debe tenerse en consideración que las relaciones se modifican de acuerdo a las características culturales de la sociedad en las que tienen lugar. De forma tal que los factores del clima escolar que aparecen fuertemente vinculados al desempeño en algunas regiones o países, no lo hacen en otros. Asimismo, se ha encontrado que las variaciones en el clima escolar y el desempeño están conjuntamente condicionadas por el contexto institucional y socioeconómico en el que tienen lugar.

Esto ha generado dificultades para discernir si el clima escolar mantiene una asociación independiente o ‘genuina’ con el desempeño, o si su asociación es solo la consecuencia de que sus variaciones están, en ambos casos, vinculadas a las condiciones sociales subyacentes.

Por este motivo, Kupchik *et al.* (2022) destacan que los estudios sobre clima escolar suelen enfocarse en sus efectos sobre indicadores de resultado, pero se detienen relativamente menos en las variables que lo componen.

Lejos de ser una excepción, el caso argentino se inscribe en este panorama complejo. Si bien la relación entre clima escolar y desempeño no ha sido estudiada con demasiada frecuencia en este contexto, existen estudios comparativos que incluyen a la Argentina (Ning *et al.*, 2015) y también algunos estudios específicos basados en pruebas estandarizadas de alcance nacional (Cervini y Del Campo, 2012).

Estas investigaciones muestran vínculos fluctuantes entre clima escolar y desempeño en el caso argentino, de manera que dejan abiertas varias de las incógnitas que caracterizan al campo en general. En principio, los estudios mencionados también revelan importantes variaciones en los niveles de asociación según el aspecto del clima escolar considerado. Por tanto, dejan pendiente el interrogante sobre qué aspectos específicos del clima escolar se vinculan al desempeño y cuál es la magnitud de ese vínculo.

En este sentido, se han propuesto mediciones de clima escolar que resultan onerosas por su tiempo de reclutamiento y procesamiento.

Por ello, el objetivo de este capítulo es doble: a) elaborar un índice de fácil obtención que permita medir el clima escolar en los establecimientos educativos; b) aplicar el índice anterior para conocer la situación con respecto al clima escolar de las escuelas medias de la ciudad de Bahía Blanca (Argentina).

METODOLOGÍA

Dado que en el trabajo se han planteado dos objetivos diferentes, como acaba de señalarse anteriormente, la metodología debe detallarse en función de cada uno de ellos.

Participantes

Existen 78 establecimientos educativos de nivel medio activos en la jurisdicción de Bahía Blanca (provincia de Buenos Aires). En la presente investigación se recopiló información de 33 establecimientos mediante la participación voluntaria de sus directivos, aunque no todos respondieron todos los ítems.

Para lograr el objetivo “a) elaborar un índice de fácil obtención que permita medir el clima escolar en los establecimientos educativos” solamente fueron considerados 27, que fueron los que respondieron a todos los ítems propuestos de la escala. La tasa de no respuesta a esta sección del instrumento es de 15% y se considera aceptable, en tanto se trata de un cuestionario auto-administrado.

La muestra, por tanto, no es aleatoria y supone el 38% del universo de centros educativos y algo más del 40% de la matrícula (Tabla 1).

Los establecimientos participantes del estudio exhiben tamaños superiores al promedio. Por otro lado, la distribución muestral de acuerdo con el tipo de gestión es similar a la poblacional (Tabla 2).

Tabla 1. Distribución de la matrícula de los establecimientos

	Muestral	Poblacional
Tamaño medio	396,19	338,88
IC 95%	(306,0 - 486,4)	(279 - 399)
Mediana	364	278,5
Total	10697	26433

Fuente: elaboración propia en base a encuesta a directivos PGI 2018

Tabla 2. Tipo de gestión de los establecimientos

	Muestral n (%)	Poblacional N (%)
Estatal	19 (70,4%)	54 (71,1%)
Privado	8 (29,6%)	22 (28,9%)

Fuente: elaboración propia en base a encuesta a directivos PGI 2018

Para el alcance del objetivo “b) aplicar el índice anterior para conocer la situación con respecto al clima escolar de las escuelas medias de la ciudad de Bahía Blanca” se consideraron los 33 establecimientos participantes, lo que supone el 42% del universo de centros educativos y el 47% de la matrícula.

Instrumento

Para alcanzar el objetivo “a) elaborar un índice que permita medir el clima escolar”, se elaboró un cuestionario que fue distribuido por correo electrónico a los directivos y completado de forma auto-administrada.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO, 2013) construyó un índice de clima escolar basado en la encuesta SERCE realizada en 16 países de Latinoamérica y un estado de México utilizando el análisis factorial confirmatorio. De los 14 ítems considerados para los directivos en el citado estudio, 5 de ellos fueron incluidos en el cuestionario para el presente trabajo: ausentismo, nivel socioeconómico de familias, vandalismo, agresión entre estudiantes, mala relación entre estudiantes y docentes. Se agregaron otros 5: dificultades para mantener la disciplina en el aula, consumo de sustancias adictivas, embarazo adolescente, violencia intrafamiliar, escasa vinculación entre padres y establecimiento.

La elección de los ítems responde a varios argumentos: por un lado, dado que el cuestionario aplicado contenía diversos bloques temáticos (perfil del directivo, estructura del establecimiento en secciones y turnos, infraestructura, recursos humanos, desempeño escolar, etc.), una escala compuesta por un número elevado de ítems provocaría un incremento en el tiempo necesario para completar todo el cuestionario, poniendo en riesgo la tasa de participación. Por otro lado, los ítems considerados por OREALC-UNESCO (2013) no captan emergentes que aparecen en el

análisis del sistema educativo de Argentina referidos por expertos y agentes del sector como un condicionante de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el caso del embarazo adolescente (Frenkel, 2019), el consumo de sustancias psicoactivas (OAD, 2010), la violencia familiar (Cejas, 2009) o la indiferencia de las familias a las demandas del centro educativo. Por este motivo, los ítems incluidos en el cuestionario y posteriormente en el análisis conforman un conjunto balanceado entre relevancia y longitud.

De esta forma, la parte del cuestionario referida al clima educativo contiene 10 ítems donde el directivo debía responder aplicando una escala de Likert de 4 puntos (4 = mucho, 1= nada) como puede comprobarse en la Tabla 3.

Tabla 3. Cuestionario para directivos sobre el clima educativo

<i>¿En qué medida considera que las siguientes cuestiones vinculadas a los alumnos representan un problema en su establecimiento?</i>	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Disciplina (desorden, conductas inapropiadas)				
Ausentismo e impuntualidad de alumnos				
Vandalismo/robo				
Intimidación, agresión verbal o física entre alumnos				
Intimidación, agresión verbal/física a docentes y no docentes				
Uso o posesión de drogas/alcohol/tabaco				
Condiciones socioeconómicas familiares				
Embarazo adolescente				
Violencia intrafamiliar				
Debilidad del vínculo entre familias y escuela				

Fuente: elaboración propia.

Los ítems tienen sentido negativo (a mayor presencia de cada problemática, peor clima educativo) por lo que valores superiores del índice indican climas educativos menos favorables.

La obtención del índice permitió dar paso al objetivo “b) aplicar el índice anterior para conocer la situación con respecto al clima escolar de las escuelas medias de la ciudad de Bahía Blanca”.

Análisis de datos

Para alcanzar el objetivo “a” (elaboración del índice), primero se barajaron las opciones para la creación de un índice unidimensional de clima educativo. En la primera variante considerada, cada uno de los ítems propuestos puede componer un índice unidimensional con igual ponderación. En este caso el puntaje o score de clima educativo del establecimiento se obtiene sumando

las puntuaciones otorgadas por el directivo a cada uno de los ítems y normalizando de modo de obtener una escala de 0-1. En este caso, el valor máximo de la sumatoria es 40 y el mínimo 10. La ecuación (1) expresa el cálculo para normalizar la sumatoria de puntajes.

$$Z = \frac{x - \min}{\max - \min} \quad (1)$$

La segunda opción considerada consiste en aplicar análisis factorial. Esta estrategia permite superar una limitación de la anterior, en tanto el peso con el que cada ítem ingresa en el índice surge de la estructura subyacente de correlaciones y, por ende, no todos los ítems reciben igual ponderación. Además, el análisis factorial exploratorio ofrece la posibilidad de identificar más de una dimensión entre los ítems, en tanto el número de factores a extraer no se determina con anterioridad, sino que la propia estructura de los datos sugiere un número de factores recomendable.

Se intentó realizar un análisis factorial, pero en el caso de análisis factorial tradicional se obtuvieron indicadores de ajuste pobre (Índices de Ajuste CFI y TLI inferiores a 0,9 y Error Medio Cuadrático de la Aproximación superior a 0,1. En el caso de análisis factorial confirmatorio de un factor los índices de ajuste fueron CFI=0,733; TLI=0,656; RMSEA=0,171. Estos índices no mejoran considerando más factores). En el caso de análisis factorial con correlaciones policóricas para 1 factor, el algoritmo directamente no converge y con más de 1 factor nuevamente arroja ajustes pobres.

Dado el escaso tamaño de muestra (27 centros que respondieron la totalidad de los ítems), finalmente el índice que se utilizó para el análisis fue el de la ponderación equiproporcional de cada ítem.

Más allá de las limitaciones de aplicación del análisis factorial, se informa el alfa de Cronbach como indicador de la pertenencia de los ítems a la escala.

Para el alcance del objetivo “b” (aplicación del índice en las escuelas medias de Bahía Blanca) se analizaron los datos porcentuales obtenidos en el cuestionario considerando los 33 centros educativos. Para poder organizar las problemáticas planteadas, se sumaron para cada ítem los porcentajes de las respuestas “nada” y “poco” por un lado, y “bastante” y “mucho” por otro. Esto permitió elaborar un ranking de las problemáticas más presentes y las menos.

Las fuentes utilizadas en las tablas y gráficos son de elaboración propia, a partir de la base de datos hecha mediante el cuestionario también propio. Cuando se refieran cifras poblacionales la fuente es el último Relevamiento Anual de Establecimientos disponible (DIE, 2017).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Índice para la medición del clima escolar

La media del índice es 0,335 con una desviación estándar de 0,137 (coeficiente de variación de 0,4). El alfa de Cronbach (estadístico utilizado para analizar la fiabilidad o consistencia del índice) es 0,805, indicando que el índice es fiable. En la Tabla 4 se muestra que todas las variables son relevantes para el índice, y la eliminación de alguna de ellas reduciría el estadístico de Cronbach.

Tabla 4. Estadísticos del índice

Problema (Ítems)	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
Disciplina (desorden, conductas inapropiadas)	19,37	13,994	0,517	0,567	0,784
Ausentismo e impuntualidad de alumnos	17,56	12,872	0,638	0,586	0,768
Vandalismo/robo	18,56	15,718	0,180	0,384	0,816
Intimidación, agresión verbal o física entre alumnos	18,19	13,618	0,654	0,552	0,771
Intimidación, agresión verbal o física a docentes y no docentes	18,63	15,242	0,356	0,368	0,800
Uso o posesión de drogas/alcohol/tabaco	18,22	14,564	0,407	0,386	0,796
Condiciones socioeconómicas familiares	17,56	14,103	0,391	0,511	0,799
Embarazo adolescente	18,26	13,507	0,630	0,554	0,772
Violencia intrafamiliar	17,93	12,917	0,693	0,624	0,762
Debilidad del vínculo entre familias y escuela	17,52	13,182	0,416	0,512	0,803

Fuente: elaboración propia en base a encuesta a directivos PGI 2018

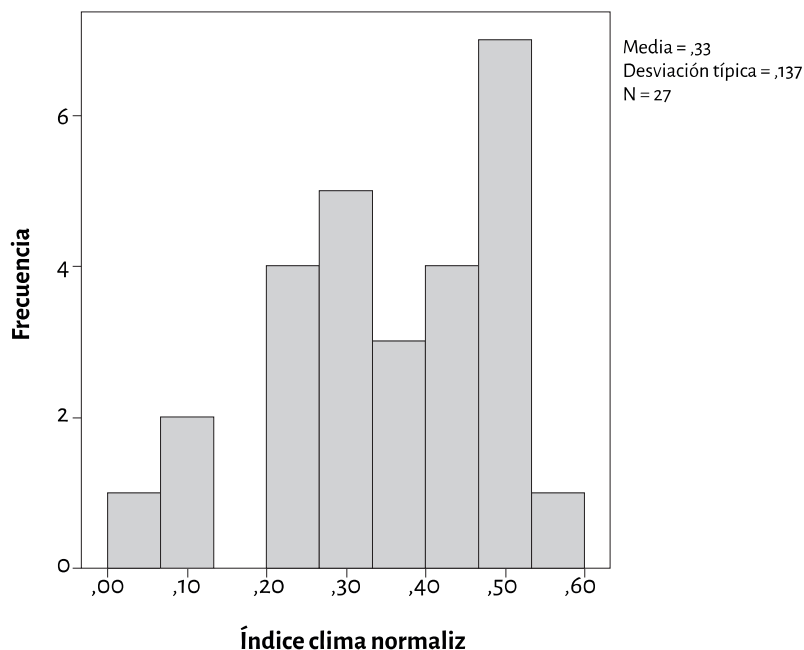
Los ítems de violencia intrafamiliar y ausentismo e impuntualidad son los más relevantes para el índice. Esto aparece en contraposición a los resultados de Kupchik *et al.* (2022) quienes encontraron que las medidas del clima escolar no ayudaban a predecir el ausentismo escolar por no encontrar una relación robusta.

El ítem que capta la frecuencia con la que ocurren eventos de vandalismo o robos dentro de la escuela podría ser eliminado y mejorar marginalmente el alfa de Cronbach. No obstante, se ha considerado que este ítem, aunque no exhibe una incidencia particularmente alta en las unidades educativas analizadas, no puede ser soslayado de la escala. Este resultado debería corroborarse en un muestreo repetido o de mayor tamaño antes de sugerir su eliminación de la escala.

Clima escolar de las escuelas medias de la ciudad de Bahía Blanca

A continuación, en el Gráfico 1 se muestra la distribución de frecuencias del clima escolar que pudo obtenerse tras la aplicación del índice creado. Puede observarse que la mayoría de los establecimientos exhibe valores de clima educativo aceptables (puntajes normalizados entre 0,3 y 0,5).

Gráfico 1. Distribución de frecuencias del índice de clima escolar



Fuente: elaboración propia en base a encuesta a directivos PGI 2018

Del Gráfico 1 se desprende que no hay registros superiores a 0,6 y se evidencia que la mayor parte de las puntuaciones forma una cola a la izquierda de la distribución. Considerando el sentido de los ítems que forman la escala, estos resultados indican que la mayoría de las escuelas de enseñanza media tienen un clima educativo satisfactorio. Aunque aplicado a otros contextos, Suhaimi *et al.* (2021) encuentran también que el clima de aprendizaje en el aula es moderado.

En términos porcentuales, como puede comprobarse en la Tabla 5, las problemáticas más presentes son, en primer lugar, la debilidad del vínculo entre familias y escuelas; en segundo lugar, el ausentismo y la impuntualidad (presentes en bastantes o muchas ocasiones en más del 50% de los establecimientos, según los directivos).

Las bajas condiciones socioeconómicas familiares sería la tercera problemática señalada, en bastantes o muchas ocasiones en casi el 41% de los establecimientos.

La violencia intrafamiliar y los problemas de disciplina (desorden, conductas inapropiadas) serían los situados en cuarto y quinto lugar respectivamente, presentes en bastantes o muchas ocasiones para el 22-25% de los directivos.

Por otro lado, las problemáticas que no se detectan o se detectan en muy pocas ocasiones son, por este orden: el uso o posesión de drogas/alcohol/tabaco (el 12,5% de los directivos dicen que este problema se encuentra bastante o mucho en sus establecimientos); el embarazo adolescente (el 9,7%); la intimidación y la agresión verbal o física entre alumnos (9,7%); el vandalismo o robo (3,2%). Finalmente, la intimidación y las agresiones verbales o físicas a docentes y no docentes no han sido reportadas por los directivos en ninguno de los establecimientos (0%).

Tabla 5. Componentes del clima educativo y su incidencia porcentual

Problema	N	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Disciplina (desorden, conductas inapropiadas)	31	16,1	61,3	22,6	0
Ausentismo e impuntualidad	31	9,7	38,7	45,2	6,5
Vandalismo/robo	31	58,1	38,7	3,2	0
Intimidación, agresión verbal o física entre alumnos	31	32,3	58,1	9,7	0
Intimidación, agresión verbal o física a docentes y no docentes	31	64,5	35,5	0	0
Uso o posesión de drogas/alcohol/tabaco	32	31,3	56,3	12,5	0
Condiciones socioeconómicas familiares	32	3,1	56,3	31,3	9,4
Embarazo adolescente	31	35,5	54,8	9,7	0
Violencia intrafamiliar	32	18,8	56,3	18,8	6,3
Debilidad del vínculo entre familias y escuelas	30	13,3	33,3	36,7	16,7

Fuente: elaboración propia en base a encuesta a directivos PGI 2018

Como se indica, el problema más reportado en las escuelas de Bahía Blanca es el escaso vínculo entre familias y escuelas. No obstante, la participación e implicación de las familias en este tipo de estudios debe ser analizada con mayor profundidad. La literatura especializada confirma que la participación de las familias en la escuela se relaciona con un mejor rendimiento del alumnado (Bolívar, 2006; Epstein, 1995; Henderson y Berla, 1994; Martínez González, 1996; Martínez-González y Álvarez- Blanco, 2006; Ministerio de Educación, 2014; Patrikakou, 1996; Gervilla Castillo, 2001; Seginer y Vermulst, 2002). Pero existen diferentes niveles de implicación de estas. El Proyecto INCLUD-ED (European Commission, 2006-2011) estableció la siguiente clasificación (de menos a mayor implicación): 1) informativa; 2) consultiva; 3) decisoria; 4) evaluativa; 5) educativa. Y concluyó que la participación educativa era la que más se relacionaba con altos niveles de éxito educativo. Por lo tanto, sería interesante ahondar en la tipología de la participación de las familias y su relación con el desempeño del estudiantado.

El segundo problema más reportado es el ausentismo y la impuntualidad. Si bien puede suponerse que en las escuelas con un índice bajo en el clima escolar se encontrarían elevados niveles de ausentismo, la reciente investigación de Kupchik *et al.* (2022) concluía que no se encuentra una relación sólida entre la mayoría de las medidas climáticas y faltar a la escuela.

El tercer problema reportado en las escuelas de Bahía Blanca es el que guarda relación con unas condiciones socioeconómicas familiares poco favorables. Al respecto, Suhaimi *et al.* (2021) señalan que las variaciones en el clima escolar y el desempeño están conjuntamente condicionadas por el contexto institucional y socioeconómico en el que tienen lugar. Esto ha generado dificultades para discernir si el clima escolar mantiene una asociación independiente o 'genuina' con el desempeño, o si su asociación es solo la consecuencia de que sus variaciones están, en ambos casos, vinculadas a las condiciones sociales subyacentes. Lejos de ser una excepción, el caso argen-

tino se inscribe en este panorama complejo tal y como se muestra en el estudio comparativo de Ning et al. (2015). También, Míguez (2020) encuentra que los factores del clima escolar que se relacionan al desempeño, también parecen estar muy vinculados al contexto social de origen de los estudiantes. De manera que estos resultados plantean dudas respecto de si el clima escolar y el desempeño están efectivamente relacionados, o si esa vinculación es solo aparente. Es decir, generada por la variación concomitante que resulta del hecho de que ambos están asociados al origen social de los estudiantes, sin que exista un vínculo específico entre sí.

El cuarto problema reportado fue la violencia intrafamiliar. La realidad evidenciada en investigaciones como la de Zambrano-Villalba (2017) muestra que las diferentes formas de violencia intrafamiliar afectan a la población más vulnerable e influye, de manera determinante, en el comportamiento de los escolares y por ende en el clima escolar. Sería interesante corroborar si existe correlación entre este ítem y otros, como por ejemplo el de intimidación, agresión verbal o física entre alumnos, o entre docentes y no docentes.

El quinto problema hace alusión a cuestiones relacionadas con la de disciplina, como el desorden o las conductas inapropiadas. La investigación de Kupchik *et al.* (2022) encontraba que el estudiantado de establecimientos educativos con buen clima escolar tiene menos probabilidades de reportar trampas en los exámenes, y concluye que el clima escolar se relaciona fuertemente con el comportamiento desviado dentro de la escuela.

Los problemas situados en sexto, séptimo, octavo y noveno lugar tuvieron una presencia muy escasa (el uso o posesión de drogas/alcohol/tabaco, el embarazo adolescente, la intimidación y la agresión verbal o física entre alumnos, y el vandalismo o robo, respectivamente). Esto podría indicar que son problemas que emergen en contextos en los que el clima escolar tiene niveles más bajos, y que, por tanto, podrían ser considerados como problemáticas más graves.

Finalmente, en décimo lugar, la intimidación y las agresiones verbales o físicas a docentes y no docentes no han sido reportadas por los directivos en ninguno de los establecimientos. Una revisión de la literatura (Cohen et al., 2009) revela que un creciente cuerpo de investigación empírica indica que el clima escolar positivo está asociado y/o predice, entre otros, la prevención efectiva de la violencia y el desarrollo saludable de los estudiantes. Esto concuerda con los resultados presentados en esta investigación, ya que las escuelas investigadas presentaron un índice de clima escolar aceptable o bueno, y en ningún caso se reportaron hechos como la violencia (física o verbal) a docentes y personal de la administración o los servicios. En la misma línea, pero desde el prisma contrario, los resultados de Suhaimi *et al.* (2021) también concuerdan con los del presente trabajo, pues asocian un buen clima de aula con la percepción del estudiantado de una buena relación con el profesorado.

Conclusiones

Este trabajo propone la creación de un índice unidimensional de clima escolar basado en 10 ítems. Puede concluirse que el conjunto de ítems propuestos que lo componen muestra signos de ser fiable, en tanto el estadístico de Cronbach es superior a 0,8. La ventaja que ofrece este índice es que es sencillo de obtener a partir de respuestas de los responsables de las unidades educativas, y presenta un equilibrio balanceado entre la relevancia de los problemas que se plantean en ella y la longitud de la misma (el incremento de ítems que planteasen cuestiones más específicas haría incrementar la longitud del cuestionario y por tanto, reducir las probabilidades de respuesta de

los directivos del centro). Por ende, constituye una herramienta útil para conocer el clima escolar de los centros educativos y poder, posteriormente, ayudar con la toma de decisiones políticas en materia educativa.

Por otro lado, se había planteado como objetivo conocer la situación del clima educativo en las escuelas de Bahía Blanca. Los resultados de este trabajo muestran puntuaciones en el tramo inferior de la escala (a mayor puntaje, peor clima escolar), sugiriendo que, al menos en la muestra analizada, no hay prácticamente escuelas con problemáticas agudas de clima escolar y que tienen un clima educativo satisfactorio.

Si bien la mayor parte de los establecimientos exhibe puntuaciones de clima escolar en niveles razonables (0,3 a 0,5), el coeficiente de variación no es particularmente pequeño y evidencia bastante dispersión, marcando la diversidad de situaciones. Además, el hecho de que la muestra no sea aleatoria podría estar ocultando la realidad de que los directivos de centros con menor clima no han respondido al cuestionario auto-administrado por falta de tiempo o por considerar otras preocupaciones más prioritarias, lo que estaría provocando una sobreestimación del clima escolar. Por tanto, es necesario ahondar con mayor profundidad sobre esa diversidad de las escuelas.

Las problemáticas con mayor incidencia son, en primer lugar, la debilidad del vínculo entre familias y escuelas; en segundo lugar, el ausentismo y la impuntualidad. Las bajas condiciones socioeconómicas familiares es un problema que afecta a algo menos de la mitad de los establecimientos. La violencia intrafamiliar y los problemas de disciplina (desorden, conductas inapropiadas) afectan a un cuarto de las escuelas. Las problemáticas que se detectan en muy pocas ocasiones son: el uso o posesión de drogas/alcohol/tabaco, el embarazo adolescente, la intimidación y la agresión verbal o física entre alumnos y el vandalismo o robo. La intimidación y las agresiones verbales o físicas a docentes y no docentes no han sido reportadas por los directivos en ninguno de los establecimientos.

Al respecto, como se indicaba en la metodología, los establecimientos participantes en el estudio exhibían tamaños superiores al promedio. Por este motivo, podría indicar que resultados encontrados se corresponden mejor a problemáticas de establecimientos medianos a grandes. En este sentido, el tamaño del centro educativo podría ser uno de los indicadores en los que profundizar.

Finalmente, se indica que el presente estudio muestra dos limitaciones metodológicas: en primer lugar, a pesar de que la muestra de establecimientos es superior a 1/3, no es lo suficientemente grande. Esto plantea el desafío, por un lado, de conseguir un índice de clima escolar más robusto mediante herramientas estadísticas más avanzadas, como las correlaciones policóricas, más apropiadas cuando los ítems son de naturaleza ordinal, ya que la cantidad de observaciones es insuficiente. Al respecto, Kline (1994) recomienda contar con más de 100 observaciones; Freiberg *et al.* (2013) más de 200; y De Winter *et al.* (2009) indican que muestras con menos de 50 observaciones pueden conducir a resultados confiables en la medida en que las correlaciones sean fuertes y la estructura de los datos esté bien comportada. Por otro lado, dado que la muestra empleada no es aleatoria, es necesario valorar la representatividad de los casos analizados.

En segundo lugar, otra de las limitaciones detectadas es que se debe tener cuidado con las respuestas de directivos en tanto suelen dar respuestas socialmente deseables. Por ese motivo, la asociación entre clima escolar construido a partir de percepciones de directivos y logros educativos puede ser más débil que si se basa en percepciones de estudiantes o en las de los docentes, que son quienes pasan la mayor parte de la jornada escolar con sus alumnos y observan más directamente lo que ocurre entre ellos. Esto es algo que ya se señaló en el estudio de OREALC-UNESCO (2013),

donde se detectó que al comparar las respuestas de ambos actores (docentes y directivos) se percibían correlaciones por debajo del 0,4 en las mismas preguntas. También Kor (2010) encuentra que las percepciones de liderazgo de los maestros mantienen una mayor fuerza predictiva para el clima escolar que las percepciones de liderazgo de los directores, mostrando un importante diferencial de percepción entre ambos. Sería necesario, por tanto, aplicar este instrumento no solo entre directivos sino también entre docentes y estudiantes, para no subestimar la incidencia efectiva de ciertos problemas por presiones autoimpuestas (evitar dar una idea de caos escolar, de desborde, etc.).

Para concluir, es importante subrayar que conocer el clima escolar de las escuelas es fundamental para poder establecer lineamientos en la política educativa. Por ejemplo, deberían plantearse modos de compensar a los establecimientos con mayores puntuaciones en el índice de clima, pues estarían refiriendo mayores problemáticas. Los modos de compensar deberían guardar relación con el incremento de recursos que contribuyan a atraer y retener docentes que moderen, en parte, los efectos negativos de condicionantes sociales e institucionales que afectan a la educación de amplias capas de la población.

Referencias Bibliográficas

- Bolívar, A. (2006). "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común". *Revista de Educación*, n.º 339, pp. 119-146. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3edbf2a8-9420-43fb-9b47-fb7044cc74de/re33908-pdf.pdf>
- Cejas (2009). "Violencia familiar: Detección, abordaje y tratamiento desde el ámbito escolar en tres casos de escuelas bonaerenses de la ciudad de La Plata". *Anales (UNLP)*, vol. 7, n.º 49, pp. 643-656. <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21387/Art+52.pdf?sequence=1>
- Cervini, R., y del Campo, R. (2012). *Nivel de aprendizaje y características del alumno y de la escuela-Censo de Secundaria ONE 2010-Matemática*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <http://archivoseducacion.santafe.gob.ar/archivosportal/InfoEstadistica/Evaluacion%20de%20la%20Calidad%20Educativa/Operativos%20Nacionales%20de%20Evaluacion/ONE%202010/Factores%20Asociados/Factores%20de%20Contexto.%20Educativo%20Primaria/1.pdf>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., y Pickeral, T. (2009). "School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education". *Teachers College Record*, vol. 111, n.º 1, pp. 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- De Rozario, G., y Taat, M. S. (2015). "The Influence Of Learning Environment And Academic Self-Efficacy Towards Mathematics Achievement In Masterskill Global College, Malaysia". *International Journal of Arts and Commerce*, vol. 4, n.º 2, pp. 43-52. https://ijac.org.uk/images/frontImages/gallery/Vol._4_No._2/6._43-52.pdf
- De Winter J. C. F., Dodou, D. y Wieringa, P. A. (2009). "Exploratory Factor Analysis With Small Sample Sizes". *Multivariate Behavioral Research*, vol. 44, n.º 2, pp. 147-181. <https://doi.org/10.1080/00273170902794206>
- Dirección de Información y Estadística (DIE) (2017). *Relevamiento Anual de Establecimientos del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires*. <https://mapaescolar.abc.gob.ar/>
- Epstein, J. (1995). "School/family/partnerships: Caring for the children we share". *Phi Delta Kappan*, vol. 76, n.º 9, pp. 701-712. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- European Commission (2006-2011). *Proyecto INCLUD-ED*. <https://cordis.europa.eu/es>
- Freiberg A., Stover J., de la Iglesia, G., y Fernández, M. (2013). "Correlaciones policóricas y tetracóricas en estudios factoriales exploratorios y confirmatorios". *Ciencias Psicológicas*, vol. 7, n.º 2, pp. 151-164. <https://doi.org/10.22235/cp.v7i1>
- Freiberg, H. J. (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Environments*. Routledge.
- Frenkel, J. (2019). *El embarazo en la adolescencia en la Argentina y las respuestas implementadas por el Estado en los últimos años: el Plan ENIA*. CECE. <http://fcece.org.ar/wp-content/uploads/informes/embarazo-adolescente-argentina.pdf>

- Grazia, V., y Molinari, L. (2021). "School climate multidimensionality and measurement: A systematic literature review". *Research Papers in Education*, vol. 36, n.º 5, pp. 561-587. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735>
- Hassanuddin, H., Aziz, I., Rohana, R., Salwani, S., Arbaiah, A., Hakimin, H., y Afthanorhan, A. (2020). "Modeling the social, economic and environmental effects of Pondok Tahfiz". *Management Science Letters*, vol, 10, n.º 9, pp. 1915-1922. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.2.023>
- Henderson, A., y Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. National Committee for Citizens in Education (Centre for Law and Education).
- Kline, P. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge.
- Konishi, C., Wong, T. K. Y., y Persram, R. J., Vargas-Madriz, L. F., y Liu, X (2022). "Reconstructing the concept of school climate". *Educational Research*, vol. 64, n.º 2, pp. 159-175. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2056495>
- Kor, R. (2010). *Teachers' and principals' perceptions of leadership characteristics and the relationship of these perceptions to school climate* (Doctoral dissertation, Western Connecticut State University). https://westcollections.wcsu.edu/bitstream/handle/20.500.12945/177/Kor_Dissertation_032010.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Kupchik, A., Highberger, J., y Bear, G. (2022). "Identifying the helpfulness of school climate: Skipping school, cheating on tests, and elements of school climate". *Psychology in the Schools*, vol. 59, pp. 1538-1555. <https://doi.org/10.1002/pits.22692>
- Martínez González R. A. (1996). *Familia y educación*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez-González, R. A., y Álvarez-Blanco, L. (2006). "Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares". *Aula Abierta*, n.º 85, pp. 127-146. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/1033/131>
- Míguez, D. P. (2020). "Condición social, clima escolar y desempeño académico en Argentina. Un estudio exploratorio en base a las pruebas PISA 2012". *Desarrollo Económico*, vol. 60, n.º 231, pp. 180-203. <https://ojs.ides.org.ar/index.php/desarrollo-economico/article/view/73/18>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *La participación de las familias en la educación escolar. Mirando al futuro*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación del Gobierno de España. <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b97206c8-7e76-4850-88c9-85fc41baa9ba/webmirandofuturocee-pdf.pdf>
- Ning, B., Damme, J. V., Noortgate, W. V. D., Yang, X., y Gielen, S. (2015). "The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: a cross-country comparative study". *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 26, n.º 4, pp. 586-611. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1025796>
- OAD (2010). *Escolaridad, Trabajo y proyecto de vida. La entrada al mundo adulto y los factores de riesgo y protección en el consumo de drogas en adolescentes de 15 a 18 años en AMBA y provincia de Buenos Aires*. Observatorio Argentino de Drogas. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/11/5_escolaridad_o.pdf
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) (2013). *Análisis del clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050>
- Patrikakou, E. N. (1996). "Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modelling approach". *Journal of Educational Psychology*, n.º 88, pp. 435-450. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.435>
- Gervilla Castillo, Á. (2001). *Familia y educación. Educación familiar*. Narcea.
- Reynolds, D. (2006). "World Class Schools: Some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP)". *Educational Research and Evaluation*, vol. 12, n.º 6, pp. 535-560. <https://doi.org/10.1080/13803610600874026>
- Seginer, R., y Vermulst, A. (2002). "Family environment, educational aspirations, and academia achievement in two cultural settings". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, n.º 33, pp. 540-558. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/00220022102238268>

- Suhaimi, M., Talip, R., y Mosin, M. (2021). "The influence of curriculum and school climate on the academic attitude of tahfiz students in Malaysia". *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, vol. 10, n.º 3, pp. 807-815. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i3.21275>
- Teddlie, C., y Reynolds, D. (2000). "An Introduction to School Effectiveness Research". *British Educational Research Journal*, n.º 2, pp. 0-515. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(96\)82855-2](https://doi.org/10.1016/0883-0355(96)82855-2)
- Teddlie, C., Stringfield, S., y Burdett, J. (2003). "International comparisons of the relationships among educational effectiveness, evaluation and improvement variables: An overview". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 17, n.º 1, pp. 5-20. <https://doi.org/10.1023/A:1025020928735>
- Wang, M. T., y Degol, J. L. (2016). "School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes". *Educational psychology review*, vol. 28, n.º 2, pp. 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Zambrano-Villalba, C., (2017). "Violencia intrafamiliar y relaciones interpersonales en los escolares". *Revista Ciencia Unemi*, vol. 10, n.º 22, pp. 111-117. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol10iss22.2017pp111-117p>