

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Sistema de Estudios de Posgrado
Doctorado en Educación

**Clima escolar y bienestar subjetivo en adolescentes de
educación secundaria:**

El rol de la empatía en el salón de clase

Tesis de Graduación sometida a la consideración del
Tribunal Examinador del Programa de Doctorado en Educación
para optar por el grado de

Doctorado en Educación

Por

Kathia Alvarado Calderón

San José, Costa Rica
Mayo 2018

Esta tesis ha sido aceptada y aprobada, en su forma presente, por el Tribunal Examinador del Programa de Doctorado en Educación del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Estatal a Distancia, como requisito parcial para optar por el grado de: Doctorado en Educación

María Martha Durán Rodríguez, Dra.
Representante del Sistema de Estudios de Posgrado

Ana Cristina Umaña Mata, Dra.
Representante del Programa de Doctorado en Educación

Jensy Campos Céspedes, Dra.
Representante de la Escuela de Ciencias de la Educación

Mariano Rosabal Coto, Dr.
Director de tesis

Jacqueline García Fallas, Dra.
Lectora

Ronald Soto Calderón, Dr.
Lector

Kathia Alvarado Calderón
Estudiante

Resumen

La educación implica la posibilidad de cambio, de desarrollo, de solidaridad, de libertad y de bienestar, pues tiene una vocación especial, la de guiar a los y las jóvenes a encontrar el sentido vital en la relación con los otros y en el amor por la vida. De esta visión se deriva que la relación educativa se establece como un *encuentro con otros en una relación de diálogo permanente* que posibilita a la persona que aprende a apropiarse de su experiencia de aprendizaje y de su relación con el entorno. La orientación que tomen estas vinculaciones constituyen el clima escolar. En la actualidad, la investigación en el contexto costarricense, ha estudiado escasamente el papel de la institución educativa en el desarrollo de la prosocialidad de sus educandos, lo que vendría a significar un importante aporte para el fortalecimiento del desarrollo de la empatía y de climas escolares positivos.

Esta investigación se propuso *Valorar la influencia del clima escolar, en la satisfacción con la vida y la respuesta prosocial empática en estudiantes entre 15 y 17 años en tres instituciones de educación secundaria diurnas ubicadas en la Gran Área Metropolitana.*

Para Moreno, Estévez, Murgui, Musitu (2009) y Muñoz et al. (2014), el clima escolar se refiere a las percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten y construyen alrededor de lo que significa la institución educativa y las características del contexto escolar, en general, y del aula, en particular. Para Arón y Milicic (1999, cit. por Guerra et al. 2012) el clima escolar puede ser valorado en dos sentidos, como tóxico cuando “los estudiantes perciben al colegio como un lugar rígido, injusto y centrado en las descalificaciones entre sus agentes”. En cambio, hablan de un clima escolar nutritivo cuando “los estudiantes perciben justicia, reconocimiento y apoyo en el establecimiento educativo” (p.104). La importancia del conocimiento de los climas sociales escolares por parte de las autoridades del sistema educativo, permite reconocer objetivamente la influencia de diversos aspectos del contexto sobre la trama social, a partir de las percepciones de los distintos actores del proceso educativo (Aron, Milicic y Armijo, 2012). La dimensión relacional, el ambiente físico, y organizacional de la escuela, son áreas de trabajo de interés para conocer cómo afectan a las personas que participan de los procesos de una institución escolar.

Por tanto, estas características del clima escolar la hacen una noción multidimensional, con la consecuencia de la dificultad de establecer un consenso en su definición a pesar de las cinco décadas que tiene su estudio, por lo que continúa siendo redefinida y evaluada (Marshall, 2004) por cada una de las diversas aproximaciones teóricas con las que se aborda esta noción. Estas circunstancias obligan a evaluar los climas escolares de manera comprensiva y que se incluya los principales ámbitos de la vida escolar, como la seguridad, las relaciones, la enseñanza, el aprendizaje, el medio ambiente e incluso las relaciones con el personal de la institución.

Por otra parte, la satisfacción con la vida ha sido considerada como componente cognitivo del bienestar subjetivo. Esta noción se refiere a la evaluación subjetiva global que hace la persona

acerca de lo positiva que es su vida como un todo y con los dominios específicos (e.g. vida familiar, experiencias escolares) (Diener et al., 1999). En consecuencia, la satisfacción que la persona adolescente pueda tener con su centro educativo vendría a representar parte de la evaluación que la persona hace de su vida en términos globales en un dominio específico de satisfacción. Lyons, Huebner y Hills (2016) amplían el concepto, afirmando que la evaluación cognitiva se acompaña de una evaluación afectiva o emocional porque refleja las respuestas emocionales de los individuos en respuesta a las experiencias específicas de la vida.

En cuanto a la conducta prosocial puede ser motivada por numerosos factores, no obstante, la empatía ha sido considerada como su motivador principal. La empatía es definida por Eisenberg et al. (1991), como una respuesta emocional que proviene del estado emocional o condición del otro y es congruente con el estado emocional o condición del otro y que involucra al menos una mínima diferenciación entre el sí mismo y el otro mientras se empatiza.

Por esta razón, la investigación en el campo estudia la distinción entre un comportamiento prosocial como resultado de una *motivación altruista* y si todo altruismo es motivado por la *empatía*, o si se trata de un comportamiento prosocial resultado de un *malestar personal* de quien realiza la conducta, lo que finalmente constituiría una motivación egoísta. Los estudios incluyen en la discusión si el comportamiento altruista surge como un valor en sí mismo de ayudar al otro, bajo qué condiciones surgen, y si se trata de un valor situacional o duradero (Eisenberg, 1991).

Así se tiene dos posiciones respecto de la motivación para actuar a favor de los demás, quienes ayudan a otros como una respuesta altruista centrada en la preocupación por el otro, donde la empatía y simpatía juegan un importante papel como motivador, o la motivación centrada en sí mismo para reducir el propio malestar, ante la activación fisiológica vivida como ansiedad frente a la situación de necesidad del otro. En esta situación el beneficio personal de la conducta de ayuda será la reducción de la activación fisiológica, los costos de no ayudar es la persistencia de la ansiedad o de la culpa.

En consecuencia, la investigación ha mostrado que la respuesta *empática* se constituye en un motivo moral, entendiendo a la empatía como la respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo.

La aproximación empírica del objeto de estudio se basa en un enfoque cuantitativo de investigación, de tipo correlacional, transversal, cuya finalidad, es establecer la relación estadísticamente significativa entre los constructos clima escolar, medido con la escala del Clima Social Escolar (ECLIS) de Aron y Milicic (1999), la satisfacción con la vida utilizando el instrumento de *versión en castellano de Alfaro, Guzmán, Sirlopú, García, Reyes y Gaudlitz, (2016). Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) de Huebner (1991)* y la respuesta prosocial empática medido con el *Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis, M., 1980)* en su versión castellana *Índice de Reactividad Interpersonal (Mestre y Pérez-Delgado, 1999)*, así como la relación entre éstos y las variables socio demográficas de la población encuestada.

Las principales conclusiones del estudio:

- ✚ Se identificaron altos promedios de *Satisfacción con la vida* en las personas que participaron en este estudio, evaluaciones positivas del clima escolar y respuesta empática, específicamente en la *Toma de perspectiva*, necesaria para el desarrollo de comportamientos prosociales.
- ✚ Se confirma que las mujeres tienden a presentar mayor respuesta empática que los hombres.
- ✚ La respuesta empática se asocia positivamente con altas valoraciones del clima escolar y con cada una de sus subescalas, excepto la de bullying. Así las subescalas de PE, TP y MP, también se encuentran asociadas con el índice de clima escolar.
- ✚ Los resultados de esta investigación subrayan la importancia que tiene la valoración de la calidad de las interacciones alumno-docente para definir si un clima escolar es percibido satisfactorio o no por los estudiantes, tanto como en la regulación de la presencia de conductas de matonismo entre compañeros.
- ✚ Este resultado es de suma relevancia para la concientización de las personas docentes respecto de su comportamiento como guías o líderes emocionales de sus estudiantes.

Abstract

The educational relationship is established as an encounter with others in a permanent dialogue which enables the person who learns to incorporate their learning experience and their interaction with the environment. The orientation taken by these links constitute the school climate. Currently, research in the Costa Rican context has scarcely studied the role of the educational institution in the development of the students' prosocial behavior, which would mean an important contribution to strengthening the development of empathy and positive school climates.

The objective of this research is to assess the influence of the school climate with the life satisfaction and the prosocial empathic response in students between 15 and 17 years old attending three secondary education institutions located in the Greater Metropolitan Area.

Moreno, Estévez, Murgui, Musitu (2009) and Muñoz et al. (2014), state that the school climate refers to the subjective perceptions that teachers and students share and build around the meaning of the educational institution, the characteristics of the school context and the classroom. Arón and Milicic (1999) propose that school climate can be described under two types: toxic climate when "students perceive the school as a rigid, an unjust place and focused on the disqualifications among its agents"; and of a nutritious school climate when "students perceive

justice, recognition and support in the educational establishment" (p.104). The importance of the school's social climate knowledge about the educational system from the authorities, allows to objectively recognize the influence of diverse aspects of the context on the social plot, from the perceptions of the different actors of the educational process (Arón, Milicic and Armijo, 2012).

The school climates are a multidimensional concept, so it is necessary to comprehensively evaluate them considering the main areas of the school life; security, relationships, teaching, learning, the environment and even relations with the staff of the institution.

On the other hand, satisfaction with life has been considered as a cognitive component of subjective well-being. This notion refers to the subjective global assessment that the person makes about how positive their life is as a whole and his/her specific domains (e.g., family life, school experiences) (Diener et al., 1999). Consequently, the satisfaction that the teenager may have with their school would represent, in global terms, a part of the evaluation that the person makes of their life in a specific domain of satisfaction. Lyons, Huebner and Hills (2016) broaden the concept, assuring that cognitive evaluation is accompanied by an affective or an emotional evaluation because it reflects the emotional responses of individuals in response to specific life experiences.

The prosocial behavior can be motivated by several factors; however empathy has been considered its main motivator. Empathy is defined by Eisenberg et al. (1991), as an emotional response that comes from the emotional state or condition of the other and is congruent with the emotional state or condition of the other; this involves at least a minimal differentiation between the self and the other while empathizing. For this reason, research in the field studies the distinction between a prosocial behavior as a result of an altruistic motivation and if all altruism is motivated by empathy, or if it is a prosocial behavior as a result of a personal discomfort of the person who performs the behavior, which would finally constitute a selfish motivation. The studies include in the discussion whether altruistic behavior emerges as a value in itself for helping the other, under which conditions arise, and if it is a situational or lasting value (Eisenberg, 1991).

There are two positions regarding the motivation to act in favor of others, those who help others as an altruistic response centered on concern for the other, where sympathy and empathy plays an important role as a motivator; or a self-centered motivation to reduce the own distress upon the physiological activation lived like anxiety in front of a situation of the other's need. In this situation the personal benefit of the helping behavior will be the reduction of physiological activation, the cost of not helping is the persistence of anxiety or guilt.

Consequently, research has shown that the empathic response constitutes a moral motive, understanding empathy as the affective response in accordance with the situation of someone else instead of oneself.

The empirical approach of the object of study is based on a quantitative research approach of a correlational transversal type, whose purpose is to establish the significant statistically relationship between the school climate, measured with the School Social Climate scale (ECLIS) of Aron and Milicic (1999), the satisfaction with life using the instrument in the Spanish version of Alfaro, Guzmán, Sirlopú, García, Reyes and Gaudlitz, (2016) from Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) by Huebner (1991) and the empathic prosocial response measured with the Interpersonal Reactivity Index (IRI, Davis, M., 1980) in its Spanish version Index of Interpersonal Reactivity (Mestre and Pérez-Delgado, 1999); as well as the relationship between these and the socio-demographic variables of the surveyed population.

The main conclusions of the study:

- ✚ High average of *Satisfaction with life* was identified in the people who participated in this study, positive evaluations of the school climate and empathic response; specifically in the *Taking of perspective*, necessary for the development of prosocial behaviors.
- ✚ It is confirmed that women tend to have a greater empathic response than men.
- ✚ The empathic response is positively associated with high ratings of school climate and with each of its subscales, except bullying. Thus the subscales of PE, TP and MP, are also associated with the school climate index.
- ✚ The importance of the assessment of the quality in the student-teacher interactions is highlighted in order to define whether a school climate is perceived as satisfactory or not by the students, as well as in the regulation of the presence of bullying behavior among classmates
- ✚ This result is of great importance for the teachers' awareness regarding their behavior under the role of guides or emotional leaders.

Dedicatoria

A mi hijo, Diego.

Agradecimientos

Quiero ofrecer mi sincero agradecimiento y aprecio a mi director, Dr. Mariano Rosabal, por su sentido crítico, por su confianza y disposición para acompañarme en este nuevo proyecto, pero especialmente por su calidez y sentido de solidaridad con mi persona a lo largo de este proceso. También quiero hacer extensivo mi agradecimiento a las personas miembros de mi comité asesor Dra. Jacqueline García y al Dr. Ronald Soto por su aliento y realimentación a lo largo de este proceso.

Además, agradecer a la Dra. Ana Cristina Umaña, coordinadora del posgrado, por su apoyo y comprensión en la última fase de este proceso. Así como agradezco a la Escuela de Orientación y Educación Especial, que pusieron su confianza en mí para que pudiera tramitar una beca SEP-CONARE ante la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Costa Rica. De igual manera, expreso mi gratitud a la Licda. Leyla Salazar quien en su rol de jefatura del CASE, me brindó el apoyo necesario durante el último año de este proyecto y sin cuyo aporte la finalización de este proceso hubiera sido más difícil. Así como al Bach. Rafael Díaz quien se encargó de la digitalización de la base de datos de esta investigación y de manera especial a los y las estudiantes, directores y directora de las instituciones que participaron en este estudio, sin cuyo aporte esta investigación no hubiera sido posible.

En lo personal, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mis amigos y amigas siempre presentes, y de manera especial a mi familia, en particular a mi padre y a mi madre por su amor. Gracias a mi hijo porque me confirma que un mundo mejor es posible y finalmente, agradecer a mi esposo por su compañía, su amor y su inspiración para construir sueños.

*El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia.
(Maturana, 2001, p. 8)*

Tabla de contenidos

DEDICATORIA	8
AGRADECIMIENTOS	9
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO I	22
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	22
1. <i>Delimitación del problema</i>	22
2. <i>Formulación del problema de investigación</i>	30
3. <i>Objetivos de la investigación</i>	31
4. <i>Justificación</i>	32
CAPÍTULO II	40
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	40
I. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	40
II. EL CLIMA ESCOLAR: UN ESPACIO SOCIAL DE CONFIGURACIÓN SUBJETIVA.....	53
1. <i>El giro afectivo en el aprendizaje</i>	53
2. <i>El clima escolar: espacio social donde se expresa la subjetividad</i>	58
3. <i>Primeros hallazgos sobre el clima escolar</i>	60
4. <i>Estudio del clima social escolar</i>	72
III. EL BIENESTAR SUBJETIVO	81
1. <i>Componentes del concepto</i>	82
2. <i>Satisfacción con la vida en adolescentes</i>	91
IV. EL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL	94
1. <i>Reseña del desarrollo de los estudios en comportamiento prosocial</i>	94
2. <i>La empatía como motivación del comportamiento prosocial</i>	100
3. <i>Adolescencia y comportamiento prosocial</i>	105
V. APORTES PARA LA COMPRESIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE CLIMA ESCOLAR, SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y EMPATÍA EN LA ADOLESCENCIA.....	112
CAPÍTULO III	121
PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	121
I. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	121
II. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	123
III. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y PARTICIPANTES	129
1. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y DE EXCLUSIÓN DE LOS PARTICIPANTES	131
IV. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	132
4.1. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	133

4.2. INSTRUMENTOS.....	134
4.3. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	145
4.4. CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LA INFORMACIÓN	157
V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	159
5.1. ESTUDIO PILOTO.....	159
1. <i>Escala de satisfacción con la vida en Estudiantes</i>	160
2. <i>Índice de Reactividad Interpersonal</i>	162
3. <i>Escala del clima social escolar (ECLIS) de Aron y Milicic, 1999.</i>	163
5.2. ESTUDIO PRINCIPAL	163
1. <i>Estadística descriptiva</i>	163
2. <i>Análisis preliminar</i>	167
3. <i>Pruebas de normalidad de los datos</i>	187
4. <i>Análisis para responder a los objetivos del estudio</i>	188
5. <i>Análisis de correlación y comparación de escalas</i>	203
VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	211
6.1. PERCEPCIÓN DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA.....	214
6.2. RESPUESTA EMPÁTICA A PARTIR DEL ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL	217
6.3. PERCEPCIÓN DEL CLIMA ESCOLAR	220
6.4. LIMITACIONES DEL PRESENTE ESTUDIO	227
VII CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	228
RECOMENDACIONES	231
VII. PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN	236
REFERENCIAS.....	241
ANEXOS.....	270
FORMULAS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	270
FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES	270
FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LAS FAMILIAS DEL CENTRO EDUCATIVO	271
FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL CENTRO EDUCATIVO	272
ESCALA CLIMA SOCIAL ESCOLAR (ARÓN Y MILICIC, 2012)	274
ÍNDICE DE REACTIVIDAD INTERPERSONAL (VERSIÓN MESTRE Y PÉREZ DELGADO, 1999)	277
ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA EN ESTUDIANTES (SLSS)	278
CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN GENERAL	279
CARTA DE PRESENTACION DEL PROYECTO	288
INFOGRAFIA DEL PROYECTO	289
TABLAS. PROCESAMIENTO DE DATOS	290

Índice de figuras

Figura 1	75
Figura 2	79
Figura 3.	164
Figura 4	165
Figura 5	179
Figura 6	207
Figura 7	208
Figura 8	209
Figura 9	211
Figura 10	232
Figura 11	240

Índice de tablas

Tabla 1	147
Tabla 2	149
Tabla 3	151
Tabla 4	154
Tabla 5	155
Tabla 6	160
Tabla 7	161
Tabla 8	165
Tabla 9	167

Tabla 10.....	168
Tabla 11.....	171
Tabla 12.....	172
Tabla 13.....	173
Tabla 14.....	175
Tabla 15.....	175
Tabla 16.....	176
Tabla 17.....	176
Tabla 18.....	178
Tabla 19.....	182
Tabla 20.....	183
Tabla 21.....	184
Tabla 22.....	184
Tabla 23.....	185
Tabla 24.....	185
Tabla 25.....	186
Tabla 26.....	188
Tabla 27.....	192
Tabla 28.....	196
Tabla 29.....	197
Tabla 30.....	198
Tabla 31.....	199
Tabla 32.....	200
Tabla 33.....	202
Tabla 34.....	203
Tabla 35.....	205

Presentación

Esta investigación es un estudio empírico sobre el constructo clima escolar y su relación con el bienestar subjetivo y la empatía en adolescentes de instituciones educativas diurnas. Las investigaciones que se han desarrollado a nivel internacional apuntan a la relevancia de estos constructos en el desarrollo socio-afectivo de las y los estudiantes.

Es convicción de la autora de este estudio que tanto la familia como los centros educativos comparten la tarea de educar para el desarrollo integral de los y las jóvenes de un país, además, que está en manos de estas instancias la creación de ambientes de aprendizaje y de espacios de socialización de bienestar personal y social. De manera que estos contextos proporcionan los primeros encuentros con los otros sociales, donde se pone a prueba el respeto, la comprensión, la calidez, la empatía y la solidaridad. Este estudio lo orienta el deseo de incidir en la construcción de una sociedad más solidaria a partir del conocimiento de la respuesta prosocial empática y del bienestar subjetivo de grupos de adolescentes.

Uno de los conceptos más amplios que se indaga en este estudio por su impacto en el desarrollo de los y las jóvenes es el *clima escolar*, los hallazgos revelan los beneficios de un clima escolar positivo en el desarrollo socioafectivo de los y las jóvenes, en el desempeño académico y en el desarrollo de comportamiento prosocial. No obstante, la multidimensionalidad del constructo no ha permitido establecer una sola definición que dé cuenta de esta diversidad de dimensiones y niveles que se ponen en juego cuando una persona valora, desde su propia percepción, el clima

escolar. Por esta razón, en este estudio, se ha definido el clima social a partir de la percepción de los y las jóvenes adolescentes de instituciones educativas diurnas.

Por otro lado, cuando la persona percibe el clima escolar de manera positiva, su valoración se asocia con una percepción positiva del bienestar subjetivo. La propuesta que aquí se desarrolla retoma aportes recientes sobre el tema y se ha elegido para su abordaje un diseño cuantitativo, se estudian las percepciones que los y las adolescentes tienen respecto de su clima social escolar, el bienestar subjetivo y se indaga al respecto de su respuesta prosocial empática inducida vicariamente.

Al finalizar la investigación, se espera contribuir con instrumentos validados para población adolescente costarricense sobre los temas de interés, así como mayor claridad acerca de los posibles caminos para mejorar los climas escolares con nuevas herramientas de análisis y de intervención. La esperanza de contribuir con la creación de una cultura de paz, libre de toda forma de violencia es el horizonte de este estudio.

Introducción

En el conocido documental argentino llamado “La Educación Prohibida”, los productores hacen una fuerte crítica a los sistemas educativos actuales que, herederos de una sociedad tradicional, inhiben la curiosidad y la criticidad al aprender, provocando una pérdida de sentido y de contexto de los aprendizajes. La visión alternativa que propone este documental se refiere a la creación de una escuela –la educación de los niños (as) y jóvenes- centrada en el desarrollo humano, que recupere el deseo de saber en la planificación de los aprendizajes. Esta nueva orientación de la tarea del centro educativo rescata el dinamismo de la persona y su complejidad, así como el valor de una educación en un contexto de respeto y amor.

La propuesta de los productores de este documental renueva la mirada acerca de la finalidad de una institución educativa, sin embargo, ya otros autores, como Bertrand Russel (2004), Iván Illich (1985) y Paulo Freire (2005), plantearon una renovación de la educación de su época de una manera crítica, reconsiderando sus fines, sus propósitos y, fundamentalmente, la visión de ser humano. Algunas preguntas que surgieron de la reflexión de estos autores se refieren a si es posible una educación universal o si es necesaria la desescolarización (Illich, 1985) para encontrar la creatividad y la libertad (Russel, 2004) o si es posible transformar la educación en las aulas como praxis política que se compromete con el logro de una sociedad más solidaria (Freire, 2005).

A grandes rasgos, estos autores coinciden en la necesidad de replantear la Educación en su función social y en su relación con el Estado y cada uno propone una manera distinta para lograr

este proceso, quizás Freire (2005) es más claro al profundizar acerca de lo que implica una nueva praxis educativa, cuando afirma que el grupo oprimido tomará consciencia de su lugar social, lo que conlleva una transformación de su praxis a partir de acciones concretas, es decir, que la educación también puede representar el cambio y la transformación política como la propuesta de la democratización de la educación y el desvelamiento del currículo oculto (Illich, 1985).

Para Russell (2004), la transformación política necesitaría la conciliación para evitar el conflicto, sobre todo, el armado. Su preocupación por el inicio de otra guerra y la destrucción de la humanidad lo conduce a proponer un camino de transformación política, pero por la vía parlamentaria y pacífica, aunque, igual que los otros autores, concibe la sociedad como un conjunto orgánico que requiere de personas con ideas comprometidas con la colectividad. Un compromiso que, ciertamente, trae como consecuencia un riesgo, en el caso de Russell, fue su salida de la vida política nacional; a Freire, por su parte, le costó el exilio de su país por 15 años, y para Illich fue su salida de la Iglesia.

Así pues, una educación renovada puede contribuir en la socialización política de sus educandos en valores como la justicia y la equidad. El alumno, además, se convierte en un aprendiz del saber de su maestro como si este fuese un artesano del saber hacer en sociedad, lo que, en definitiva, redimensiona el lugar del docente en el sistema educativo de un país.

La educación, entonces, es concebida para el desarrollo del pensamiento en un contexto que da sentido a la vida y la dignifica. Al mismo tiempo, la educación contribuye al desarrollo de la

consciencia de ser humano en el mundo, como parte de una complejidad en la que no se es el centro, por tanto, educar implica desarrollar en cada uno de los educandos una responsabilidad con la propia vida y con todos los seres vivientes que los rodean.

Desde mi propia perspectiva, la educación es cambio, desarrollo, solidaridad, libertad y bienestar. Esta tiene una vocación especial, la de guiar a sus jóvenes a encontrar el sentido a su vida en la relación con los otros y en el amor por la vida. Como nos previene Illich (1985), la educación se refiere a un intercambio de destrezas donde todos participan, y los educadores deberán asumir dicha responsabilidad para fomentar una educación distinta a las posiciones tradicionales y alertar sobre ello.

Desde esta perspectiva, la relación educativa se establece como un encuentro con otros en una relación de diálogo permanente. De manera que el sujeto que aprende puede apropiarse de su experiencia de aprendizaje y de su relación con el entorno. Esta vinculación puede constituir la base misma de una educación para la ciudadanía donde se aprende a ser con otros en una constante convivencia. La orientación que tomen estas vinculaciones constituye el ambiente del aula y de la institución, pues cada uno de los participantes de la interacción interpretará su vivencia en el centro educativo de acuerdo con las emociones, sentimientos y sensaciones que le genera su entorno. Cabe decir que lo físico o material de una institución será tan importante como la organización y sus relaciones, lo que puede nombrarse en su conjunto como clima escolar.

En la actualidad, la investigación en el contexto costarricense, enfatiza el estudio de las conductas agresivas o violentas que expresan las personas en los centros educativos, esto hace que la investigación sobre el desarrollo de la conducta prosocial sean escasos y es que es comprensible que se desee conocer los desencadenantes de la violencia debido a la preocupación y sufrimiento que provocan. No obstante, conocer el camino que conduce el desarrollo de la prosocialidad nos sitúa en la posibilidad de formular programas para el fortalecimiento del desarrollo de la empatía y de climas escolares positivos. Este trabajo aspira a formar parte de ese conjunto de esfuerzos que desean contribuir para que las personas que pasan tantas horas en los centros educativos puedan tener la experiencia de la felicidad.

Capítulo I

Capítulo I

Planteamiento del problema de investigación

En este capítulo, se delimita el problema de la investigación en relación con las variables del estudio, así como los objetivos y preguntas que guían este proceso. Para finalizar, se presenta una exposición de motivos acerca de la importancia de desarrollar investigación en el campo del comportamiento prosocial en aula y de los climas escolares.

1. Delimitación del problema

La institución escolar es un lugar de encuentro y convivencia que sirve de contexto para que los educandos se desarrollen de manera integral. Esto implica que la institución educativa debe ofrecer la seguridad y la confianza necesaria para que la persona menor de edad pueda construir parte de su identidad personal con este apoyo. De forma que la comprensión de los climas escolares, de cara al desarrollo sociopersonal de los estudiantes, es considerada de gran importancia.

Por esta razón, este estudio surge a partir de tres ejes que le dan sentido y movimiento en tanto proceso constructivo de investigación. El primer eje se refiere a la experiencia de la investigadora en instituciones educativas, lo que aportó el conocimiento acerca de la diversidad de vivencias que experimentan las personas adolescentes en los contextos escolares que impactan su bienestar emocional.

El segundo eje trata sobre el interés personal de contribuir en la mejora de las relaciones interpersonales en el aula por su papel en la creación de ambientes de aprendizaje propicios para el aprendizaje significativo. Por último, el compromiso con el desarrollo socioemocional de las personas más jóvenes de esta sociedad quienes de muchas maneras son uno de los sectores de mayor vulnerabilidad social, económica y emocional en Costa Rica.

Subyace a estos ejes un enfoque de derechos humanos que, si bien no se explicita a lo largo de este trabajo de investigación, sí responde a una convicción de la investigadora como marco político y ético al respecto de las condiciones que todo Estado debe garantizar a las personas menores de edad para que la educación, como derecho humano, sea una realidad para todos, pues, como reza el artículo 1 de la Declaratoria Universal de Derechos Humanos, “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

Por tanto, la erradicación de la violencia en los centros educativos y la formulación de programas para el desarrollo de comportamientos prosociales son un compromiso y una condición que debería ser garantizada por ley a toda persona que asista a las aulas. De modo que todo acto de violencia en la escuela se concibe como una violación a los derechos humanos que irrumpe en la vida de las y los educandos provocando una falta al cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño y de la Niña, específicamente, en sus artículos 28 y 29, firmada por Costa Rica desde 1990.

En consecuencia, el Estado, así como otras instancias de la sociedad civil, tienen el llamado de atender las necesidades de la población estudiantil menor de edad, primordialmente en aquellas situaciones en las que se expongan a incidentes violentos en los centros educativos así como las consecuencias para las víctimas y ofensores.

Quien escribe reconoce la imperiosa necesidad de erradicar toda forma de violencia en los ambientes educativos, fundamentalmente, porque la vida de las y los jóvenes se desarrolla en gran parte dentro de la organización escolar donde debería de garantizarse la posibilidad de ampliar su mundo social en los intercambios cotidianos con sus iguales.

En Costa Rica, las noticias en los medios de comunicación subrayaron los eventos de violencia en las instituciones educativas a raíz de conflictos que surgieron a finales de los años noventa del siglo pasado, donde mediaron armas o conflictos muy agresivos entre estudiantes de secundaria. Para el año 2006, la violencia en las instituciones educativas costarricenses era reconocida como una realidad y una preocupación entre los educadores que se vieron sin herramientas para afrontarla (Arias, 2009).

En una publicación de la Asociación de Educadores de Segunda Enseñanza (APSE), Bernal (2006) evidencia que al lado de las conductas agresivas y comportamientos violentos entre iguales, era necesario considerar la violencia institucional, debido a las limitaciones estructurales que enfrenta el sistema educativo. La autora menciona tres aspectos que conllevan la violencia: el entorno físico, que provoca hacinamiento y carencia de áreas verdes e infraestructura en general, la

exclusión del sistema educativo de población vulnerable y las relaciones de poder dentro del centro educativo. Bernal (2006) concluye que la “cultura de convivencia” es vista como una vía para disminuir la violencia en los centros escolares.

Por su parte, Arias (2009) sugiere que la violencia en la escuela manifiesta un mal mayor, es decir, la violencia de la sociedad. El autor explica que la escuela desarrolla una cultura propia donde la mediación pedagógica tiene la responsabilidad de generar ambientes de formación integral de los educandos, además, la comprensión de la violencia en la escuela debe considerar las relaciones entre docentes y estudiantes (Bernal, 2006 y Arias, 2009).

Posteriormente, en el año 2011 en el II Congreso Internacional de Investigación en Educación, realizado en San José, Costa Rica¹, la contralora de Derechos Estudiantiles del Ministerio de Educación Pública (MEP), indicó que

[...] no se ha logrado la sensibilización y concienciación del personal docente y administrativo, de los estudiantes, familias y comunidades acerca de la gravedad de esta violencia; la escuela debe romper mitos y creencias que legitiman e invisibilizan el problema de la violencia escolar e ir creando espacios para el desarrollo y fortalecimiento (Peña, 2011.p.1).

A nivel nacional, el interés de los estudios sobre las relaciones en la escuela se enfoca fundamentalmente en trabajos sobre las condiciones de la violencia en la institución educativa,

¹ Este congreso se realizó en el 2011 con el auspicio del Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica.

incluyendo el tema del *bullying*, aunque sí se han generado propuestas de proyectos preventivos para atacar la violencia en las instituciones, específicamente, proyectos que fortalecen la convivencia escolar como el Programa Convivir, puesto en marcha por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en el 2011 y en conjunto con el Sistema de Naciones Unidas-España como parte del logro de los objetivos del Milenio (Programas Redes para la Convivencia y Comunidades sin Miedo). A pesar de esto, en Costa Rica no hay evidencia de una investigación sistemática sobre el tema que aporte algunas certezas sobre dichos programas y sus beneficios.

Como consecuencia de esta focalización en el tema de la violencia en el sistema educativo, se ha descuidado el estudio del constructo clima escolar tanto en el campo de la psicología como en el de la educación, por lo que, a nivel nacional, se tiene un vacío teórico al respecto de esta noción y, en consecuencia, la carencia de instrumentos que puedan evaluarlo. La cuestión central es que el constructo *clima escolar* ofrece una mirada comprensiva de los factores que inciden en la forma en la que las y los estudiantes y el personal docente sienten y perciben las instituciones. Por tanto, la falta de conocimiento al respecto, limita la comprensión de las circunstancias en las que se dan los actos violentos y agresivos y los comportamientos prosociales en los ambientes escolares nacionales.

En el contexto norteamericano, desde los años de 1970, se desarrollaron investigaciones sobre el clima escolar, debido a la preocupación por mejorar la calidad de la educación, más tarde, los hallazgos de estas investigaciones revelaron la asociación entre clima escolar, niveles de salud emocional y manifestación de comportamientos violentos, mostrando que estos disminuyen al

mejorar la percepción del clima escolar y, por ende, el sentimiento de bienestar de los estudiantes (Marshall, 2004, Roffey, 2015).

Por otra parte, las investigaciones que estudian el constructo clima escolar evidencian que climas escolares positivos se asocian con disminución de la victimización y de la agresión en jóvenes adolescentes, contribuyen en la promoción de la resiliencia y del comportamiento prosocial, aumentan el compromiso del estudiante con su institución y mejoran el rendimiento académico y el bienestar físico (Roffey, 2015).

Los estudios sobre el tema alcanzan su mayor relevancia en la adolescencia si se toma en consideración lo que implica el mundo social para el desarrollo socioafectivo de las personas adolescentes. Como lo señalan Gutiérrez y Gonçalves (2013), diversos estudios han obtenido evidencia acerca del “impacto de padres, amigos, profesores y compañeros de clase tanto sobre las conductas conflictivas y desajuste escolar como en favor del desarrollo positivo del adolescente” (p. 343).

Asimismo, la investigación de Turner, Reynolds, Lee, Subasic, y Bromhead (2014) muestra que el clima escolar se asocia a cambios en la intimidación y victimización en jóvenes adolescentes según su percepción del clima escolar y bienestar subjetivo percibido. A su vez, los autores encuentran que el clima escolar y la identificación de factores escolares, a menudo, están fuertemente relacionados con el cambio de medidas del bienestar subjetivo. Así, Martínez-Ferrer, Povedano-Díaz, Amador-Muñoz y Moreno-Ruiz (2012) se refieren a diversos estudios que

confirman a partir de la evidencia que “la victimización de los adolescentes en los contextos escolares además del pobre ajuste escolar, la baja autoestima, presentan una sintomatología asociada con una menor satisfacción con la vida” (p. 875) en comparación con adolescentes no victimizados.

Las investigaciones recientes, de acuerdo con estos autores, resaltan la importancia de la relación entre ajuste escolar y del clima escolar en la comprensión y explicación de la agresión escolar y ponen de manifiesto que los y las estudiantes con mejor ajuste presentan una percepción positiva del clima escolar. De tal forma que la percepción del clima escolar, por parte de un estudiante, es un indicador de su grado de vulnerabilidad en los centros educativos frente a la victimización de pares.

Por otro lado, otras investigaciones han asociado la actitud positiva hacia la autoridad y el desarrollo de la empatía como factores de prevención y protección frente a la conducta violenta en el aula (Moreno Ruiz et al. 2009) sugiriendo que la empatía, como otros factores, actúa sobre el clima escolar.

Sin embargo, a pesar de la trascendencia de estos hallazgos respecto del clima escolar y su relación con la satisfacción con la vida, no se ha estudiado la relación de estas variables con la empatía, siendo esencial para la motivación de comportamientos prosociales, de gran interés al pensar en los comportamientos de ayuda y solidaridad necesarios en la convivencia escolar.

En Costa Rica, el estudio de estos constructos es incipiente, aún no se han desarrollado estudios orientados a evaluar la relación entre el clima escolar, bienestar subjetivo y la respuesta empática, aunque, como se ha descrito, la investigación internacional ha mostrado el gran valor que tiene el estudio de estas variables en la prevención y abordaje de la agresión y la victimización en los ambientes escolares. En consecuencia, esta investigación no solo representa un aporte al conocimiento del comportamiento de estas variables en el ámbito educativo costarricense, sino que amplía la comprensión de las dimensiones que inciden en la percepción de ambientes escolares satisfactorios, de cara a la mejora de las condiciones de aprendizaje, donde afecto y cognición se ponen en juego.

Este estudio contribuye en la definición de posibles abordajes de la violencia en la escuela donde participan factores relacionales y estructurales, referidos explícitamente a la organización escolar y a su manejo de las relaciones de autoridad y apoyo hacia los estudiantes. Una tarea que debería de ser parte de las políticas institucionales de cada centro educativo al comenzar cada ciclo lectivo, pues, como se ha afirmado, una institución que se percibe de manera positiva, puede incidir favorablemente en los procesos de aprendizaje. De tal forma que las competencias académicas podrían verse beneficiadas si van de la mano con la formación en competencias socioemocionales (Top, 2015).

En consecuencia, esta investigación tiene como objetivo conocer las relaciones entre la percepción que la población estudiantil tiene de su entorno escolar, concebido como clima escolar, de su nivel de bienestar subjetivo y la relación de estos con la respuesta empática como motivador

del comportamiento prosocial a partir de tres escalas de medición, las que deberán someterse a revisión como parte de este estudio.

2. Formulación del problema de investigación

Las preguntas que guían este estudio son las siguientes:

1. ¿Cómo perciben los y las estudiantes de 15 a 17 años de instituciones de educación secundaria diurna su satisfacción con la vida?
2. ¿Cuál es el grado de respuesta empática que tienen las y los adolescentes de las instituciones educativas que participan en este estudio?
3. ¿Cómo perciben las y los estudiantes de 15 a 17 años de instituciones de educación secundaria diurna el clima escolar de su institución?
4. ¿Existe alguna diferencia por edad respecto de la respuesta prosocial empática, la satisfacción con la vida y la percepción del clima escolar?
5. ¿Existe alguna diferencia por género con respecto a la respuesta prosocial empática, satisfacción con la vida y percepción del clima escolar?
6. ¿Existe algún nivel de asociación entre la percepción del clima escolar, satisfacción con la vida y respuesta empática en las y los estudiantes participantes de este estudio?

La pregunta de investigación se plantea de la siguiente manera

¿Cómo el clima escolar influencia la satisfacción con la vida y la respuesta prosocial empática, de estudiantes de 15 a 17 años de tres instituciones educativas diurnas ubicadas en la Gran Área Metropolitana?

3. Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Valorar la influencia del clima escolar, en la satisfacción con la vida y la respuesta prosocial empática en estudiantes entre 15 y 17 años en tres instituciones de educación secundaria diurnas ubicadas en la Gran Área Metropolitana.

Objetivos específicos

1. Determinar el grado de satisfacción con la vida de estudiantes de 15 a 17 años de edad de instituciones de educación secundaria diurna ubicadas en la Gran Área Metropolitana.
2. Identificar la respuesta prosocial empática de estudiantes entre 15 y 17 años de instituciones de educación secundaria diurna ubicadas en la Gran Área Metropolitana.
3. Identificar la percepción del clima escolar que tienen los estudiantes entre 15 y 17 años de instituciones de educación secundaria diurna ubicadas en la Gran Área Metropolitana.

4. Establecer la relación estadística entre la percepción del clima social escolar, satisfacción con la vida y respuesta empática en estudiantes entre 15 y 17 años de instituciones de educación secundaria diurna ubicadas en de tres instituciones educativas diurnas ubicadas en la Gran Área Metropolitana.

4. Justificación

Existe un discurso político y una opinión pública en contra de la violencia que se experimenta en los centros educativos, pero lo cierto es que los eventos violentos aumentan en las instituciones educativas a nivel latinoamericano. Un estudio de la UNESCO realizado entre el 2005 y el 2009 en más de 16 países latinoamericanos muestra que los eventos violentos están aumentando, lo que coincide con la experiencia costarricense, en la que se muestra que al mes de junio del año 2015, el Ministerio de Educación Pública (MEP) informaba que ya contaba con 209 casos de denuncias por violencia (Ugarte, 2015).

Las instancias como el MEP, desde la administración anterior, han avanzado en esfuerzos en el campo de la prevención y abordaje de la violencia en los centros educativos, por ejemplo, en el año 2011 se elabora el programa CONVIVIR con un enfoque de cultura de paz y en julio del 2012 el MEP presentó a la sociedad costarricense el protocolo sobre violencia física, psicológica y sexual en los centros educativos de secundaria, documento que integra una serie de afirmaciones teóricas para explicar la violencia, al mismo tiempo, que describe las formas de violencia observadas en las aulas (MEP, 2012).

Estos materiales han sido importantes en la medida en que sirven para orientar las acciones que deben ser implementadas para atender los casos de violencia descritas en el documento, sin embargo, las propuestas que contiene son directrices que se aplican de manera uniforme en las instituciones, pues se trata de un marco normativo. Esta normativa, aunque necesaria, no permite considerar los aspectos particulares que en una institución desembocan en actos violentos y agresivos. Con esta práctica descontextualizada del entorno se está en un doble riesgo, uno de ellos es descuidar los verdaderos motivos por los que se desencadena un conflicto, el otro, se refiere a la concepción misma de la mediación y de la resolución de un conflicto y cómo se forma sobre esto a la población estudiantil.

En esta vía, la cultura de paz no puede ser concebida como un contenido transversal del currículo del centro educativo, porque finalmente la paz y su contraparte la violencia son vivencias de los entornos educativos, por lo que no es posible pensar desde este enfoque, una verdadera transformación de las relaciones, así como de los valores de una comunidad educativa. Esta investigación propone ampliar la mirada sobre las relaciones en la institución educativa desde la amplia perspectiva que ofrece la noción de clima escolar, poco explorado en el contexto costarricense, para lo cual se deberán especificar los diferentes contextos de interacción, pues no hay dos climas escolares iguales. Este concepto subraya la singularidad de las relaciones y fundamentalmente la percepción de quienes comparten este espacio.

Con este estudio se espera aportar insumos al conjunto de los desarrollos teóricos y empíricos al respecto de la condiciones requeridas para la construcción de climas escolares

saludables que contribuyan a favorecer el proceso de desarrollo socioemocional de las y los adolescentes en el contexto costarricense, ya que los procesos que se ponen en marcha en los ambientes de aprendizaje impactan la vida de las personas que se encuentran en ellos, pues más allá de la transmisión de conocimientos en los centros escolares, existe una dimensión personal que es tocada por la relación con otros, por el ambiente y por las decisiones administrativas que regulan a su vez los procesos educativos.

Los centros de enseñanza tienen una incidencia en el desarrollo integral y, por tanto, en la salud de tantos jóvenes que pasan por las aulas del sistema educativo. Esto se observa en los resultados de investigación al respecto de las consecuencias del acoso o del matonismo en la vida académica y personal de los y las estudiantes como lo es la disminución del desempeño académico y situaciones psicológicas graves en el corto y largo plazo en las víctimas de la violencia (Chaux, 2011).

Sanmartín Esplugues (2007) afirma que en los y las jóvenes que sufren acoso se reconoce una afectación que se ve reflejada en su proceso de aprendizaje, así como de manera general en su relación social con su entorno, por lo que no “es de extrañar entonces que la víctima sufra problemas psicológicos graves y que llegue a albergar e incluso a realizar ideas suicidas” (p. 13). Por tanto, el fenómeno de la violencia en la escuela exige una mirada comprensiva de los aspectos que la generan, lo cual es una tarea compleja, ya que sobre el tema de las causas de la violencia existe una abundante producción científica, así como diversas miradas desde la filosofía, la sociología y la psicología, entre otras (Sanmartín Esplugues, 2007).

Lo anterior sugiere que la violencia en la escuela, además de ser abordada desde un enfoque social y jurídico/penal, también debería de serlo desde las políticas en salud pública por el daño que conlleva al bienestar de las y los jóvenes en general; sin embargo, esta aproximación se ha descuidado a nivel nacional, por lo que el concepto de clima escolar podría representar esa oportunidad para discutir y aportar aspectos relevantes acerca de las relaciones en la institución educativa.

Al respecto, llama la atención que en Costa Rica no se hayan estudiado los climas escolares, siendo un constructo que data de los años 70 del siglo pasado. Cabe suponer que se debe al impacto de la violencia en la escuela en la sensibilidad social, pues provoca una crisis al ideal que la sociedad se ha forjado respecto de lo que debería ser la realidad de una institución escolar, muy probablemente, esta es una de las formas de violencia que más sorprenden al colectivo social. Por otra parte, cabe afirmar que desde el colectivo social se esperaría que en el ámbito escolar las relaciones fueran armoniosas, porque se trata de entornos de formación donde el conflicto, presente en toda interacción, se podría abordar y gestionar de manera positiva.

La presente investigación se ocupa del bienestar de las y los adolescentes en el contexto escolar. De allí que sea pertinente plantearse la pregunta por la relación de los climas escolares, bienestar subjetivo y respuesta prosocial empática, como principal motivador de comportamientos orientados positivamente. Este enfoque proporciona una mirada no tradicional al estudio de las relaciones en las instituciones educativas, un abordaje novedoso para el contexto costarricense, por lo que se espera que con los resultados obtenidos, se pueda realizar aportes al conocimiento

psicológico y educativo en el plano conceptual y metodológico. Se considera prioritario en la prevención de la violencia en la escuela que las instituciones educativas se comprometan con la atención de las necesidades de sus estudiantes, tanto de aquellas que se derivan de sus condiciones materiales de existencia como de los contextos educativos de los que proceden sus familias de origen.

El conocimiento de los climas escolares permite una aproximación a un conocimiento comprensivo de diferentes aspectos que inciden en la experiencia del bienestar subjetivo en el contexto escolar y alcanzan su mayor relevancia en la adolescencia si se toma en consideración lo que implica el mundo social para el desarrollo socioafectivo de las personas adolescentes. Como lo señalan Gutiérrez y Gonçalves (2013), diversos estudios han obtenido evidencia acerca del “impacto de padres, amigos, profesores y compañeros de clase tanto sobre las conductas conflictivas y desajuste escolar como en favor del desarrollo positivo del adolescente” (p. 343).

La presente investigación se propone profundizar en el conocimiento de los climas escolares en su particularidad en tanto es percibido por los estudiantes, pues este conocimiento puede aportar una valiosa información al respecto de aquellas dimensiones asociadas con el sentimiento de satisfacción con la institución y con la vida, esta última entendida como una dimensión del bienestar subjetivo.

Para quien propone esta investigación, las acciones locales pueden tener consecuencias globales. Esto significa que las pequeñas acciones como lo sería la transformación de las relaciones

y de la vivencia de la paz en el aula, puede conmover a la sociedad global, lo que vendría a iniciar los grandes cambios que requiere la sociedad, pues para quien sustenta este trabajo, no hay duda sobre el poder de la escuela en la formación de las personas más jóvenes de una nación. En este sentido, el estudio del clima escolar asociado con la respuesta empática puede proporcionar una mayor comprensión de la influencia de los ambientes escolares en el desarrollo de comportamientos prosociales.

Es necesario iniciar un proceso de conocimiento sobre la percepción de la población estudiantil respecto de sus centros escolares. La sociedad costarricense requiere de nuevas generaciones que sepan enfrentar los conflictos con actitudes y comportamientos en pro de una sociedad más justa y solidaria al lado del logro académico. Para alcanzar este objetivo, se requiere de un esfuerzo conjunto para conocer la realidad que vivencia cada uno de los jóvenes en las aulas de este país. Esta investigación es el inicio de un amplio proceso de conocimiento, pero lo importante es comenzar. Este estudio inicia con tres instituciones educativas pertenecientes a la Gran Área Metropolitana, que se mostraron anuentes en participar en el proceso de construcción de esta investigación.

Para precisar, se coincide con los autores citados a lo largo de este capítulo en lo siguiente: un ambiente relacional considerado satisfactorio en términos afectivos genera un clima de aprendizaje agradable para todos los que participan en el proceso educativo, además, con García (2009) quien afirma que la docencia está compuesta por procesos afectivos que, a su vez, participan

en la conformación de un clima social que repercute, en gran manera, en el aprendizaje de los educandos.

Por otro lado, gracias a esta vivencia positiva dentro de los salones de clase, es posible enseñar a la población estudiantil a comprender la dimensión de lo que significa la construcción del lazo social con la comunidad, porque la institución educativa es el lugar donde se puede ejercitar el respeto, la escucha atenta, la solidaridad, la libertad y la responsabilidad de los propios actos. Pues, como señala Freud (1932, 2016), todo lo que genere vínculos afectivos entre los seres humanos va a actuar en contra de la guerra. Vínculos análogos a los que nos liga a los objetos de amor y vínculos por identificación al establecer elementos comunes entre los seres humanos creando sentimientos de comunidad.

Este estudio es un aporte para la investigación en Costa Rica en el campo del comportamiento prosocial y del clima escolar, se considera viable debido al interés que han mostrado las autoridades del Ministerio de Educación Pública en la implementación de proyectos de aula relacionados con la construcción de una cultura de paz ya reseñados en párrafos anteriores, al mismo tiempo, este tema puede fortalecer la formación permanente de docentes que tienen en sus manos la responsabilidad de preparar a jóvenes adolescentes para enfrentar los retos de la vida en sociedad a través del diálogo, la colaboración, la generosidad y la solidaridad en los centros educativos.

Capítulo II

Capítulo II

Marco Teórico Referencial

El lector encontrará en este apartado los antecedentes nacionales e internacionales que abren el camino al presente estudio. Además, se abordará cada uno de los conceptos con los que se trabajará en esta investigación, a saber, clima escolar, bienestar subjetivo en su dimensión cognitiva como satisfacción con la vida y respuesta empática. Se esbozan diferentes enfoques a partir de los cuales se definen dimensiones conceptuales para su estudio. Asimismo, se presenta el concepto de bienestar subjetivo haciendo la distinción respecto del bienestar psicológico y la noción de respuesta empática como motivador de las conductas prosociales.

I. Antecedentes del estudio

La satisfacción con la vida es uno de los temas centrales que estudia la psicología positiva (Diener, 1984). Esta mirada se centra en los procesos de bienestar más que en los procesos patológicos de las personas, lo cual posibilita un espacio de encuentro entre psicología y educación en la noción de clima escolar.

Como indica Linden (2012), las investigaciones fuera de Costa Rica han identificado diversas variables fuertemente asociadas con la satisfacción con la vida como dominio general y con la escuela como dominio específico de la satisfacción. De allí la importancia de reconocer estas variables para la intervención temprana en los climas escolares, además de lo que aporta para la prevención del estrés escolar, la mejora del autoconcepto académico y del acoso escolar entre otros aspectos.

Debido a lo anterior, el estudio del clima escolar y del bienestar subjetivo es una oportunidad para profundizar en el conocimiento de los climas escolares que promueven comportamientos prosociales como la conducta de ayuda o de cuidado por el otro. De acuerdo con los estudios de Eisenberg et al. (1995), es la empatía el motor del comportamiento prosocial a partir de sus componentes cognitivos y afectivos, lo que vuelve relevante su estudio en una sociedad en que el individualismo y el comportamiento violento se hace sentir día con día. No obstante, a la fecha se reconoce una carencia de investigaciones que lleven los aportes del campo de estudio de la empatía al ámbito educativo siendo esta carencia aún mayor en el contexto nacional.

Por otro lado, la investigación internacional no ha trabajado suficiente la relación entre los tres conceptos que le dan sentido a esta investigación, a saber, el clima escolar, del bienestar subjetivo y la empatía, lo que evidencia que aún falta mucho por conocer acerca de cómo se produce el impacto de estos aspectos en las vivencias subjetivas de las personas que pasan gran cantidad de tiempo en los centros escolares, lo que, además, limita la posibilidad de contar con instrumentos que proporcionen información confiable en la medición de estas nociones.

El constructo clima escolar y sus dimensiones de análisis han evolucionado en las últimas décadas, pasando de un interés administrativo-organizacional a estudios que se centran en el papel del centro educativo, en el desarrollo socioafectivo de sus educandos y en el logro exitoso de sus aprendizajes.

De acuerdo con Marshall (2004), el constructo de clima escolar tiene dos características, es multidimensional y se mantiene en construcción. Esto hace que en el campo internacional, el estudio del clima escolar sea muy amplio, a pesar de esto, los resultados de investigaciones realizadas desde hace más de tres décadas, permite identificar algunos factores que comprenden este constructo, por ejemplo: el número y calidad de interacciones entre adultos y estudiantes, la percepción del ambiente escolar, factores ambientales, desempeño académico, sentimientos de seguridad y tamaño de la escuela, sentimiento de confianza y de respeto por estudiantes y docentes.

La relevancia del estudio de los climas escolares radica en el aporte que puede ofrecer en la comprensión de la organización escolar y la vida en la escuela y su relación con temas como el rendimiento académico (Pirani, Faghihi y Moradzade, 2016), escuelas efectivas y la victimización entre pares (Marshall, 2004). Los estudios empíricos en clima escolar se pueden agrupar en tres áreas, las que estudian las condiciones del ambiente tal y como es percibido por los y las estudiantes y miembros de la organización escolar, las condiciones físicas de la institución educativa, así como la relación entre los miembros de la institución, como la cantidad y calidad de interacciones en el centro educativo.

En lo que respecta a la relación entre clima escolar y bienestar subjetivo como “satisfacción con la vida”, se considera el estudio de Martínez-Antón, Buelga y Cava (2007) quienes trabajaron con población adolescente española. El estudio muestra una estrecha relación entre el ajuste social del alumnado, valorado por el docente, el clima social percibido por las y los estudiantes y su grado de victimización, variables que se relacionaron con la autoestima del adolescente, la cual tiene un

efecto positivo sobre la satisfacción con la vida, mientras que la victimización un efecto inverso. Los autores concluyen que es importante continuar profundizando en el conocimiento de la autoestima y de los factores que influyen la satisfacción con la vida en adolescentes.

En dicha investigación, el clima escolar fue estudiado a partir del cuestionario de Moos, Moos y Trickett, elaborado en 1984 y adaptado al castellano por Fernández-Ballesteros y Sierra, 1984. Mientras que la satisfacción con la vida fue evaluada con la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener, Emmons, Larsen y Griffin de 1985, adaptada al castellano por Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita en el año 2000.

Otra investigación es la de Ruus, Veisson, Leino, Ots, Pallas, Sarv y Veisson (2007), quienes estudian el bienestar de los estudiantes, el éxito académico y las formas de afrontamiento en relación con el clima escolar. La hipótesis de los autores fue que al modificar el clima social de la escuela, se puede ayudar a activar las estrategias constructivas de las y los estudiantes y estas podrían apoyar el éxito académico de estos. La medición de las variables se realiza con un cuestionario propio con 36 preguntas, fueron interrogados estudiantes de sétimo, noveno y duodécimo año, maestros y directores, padres y madres de familia.

Los investigadores concluyen que la escuela es como un organismo vivo y en tanto ambiente de aprendizaje, es responsable de la aceptación optimista de la vida que hacen los estudiantes así como de su bienestar psicológico, fisiológico y de su éxito académico. Según los autores, la escuela tiene la responsabilidad de crear un clima favorable donde se anime a los estudiantes a percibir las

tareas de aprendizaje como desafíos y oportunidades para la auto mejora, el desarrollo de estrategias de afrontamiento constructivas, donde son apoyados por maestros si es necesario, y la sensación psicológica y fisiológica de estar bien.

La investigación de Gutiérrez y Gonçalves (2013) confirman, en una muestra de adolescentes españoles, parte de estos hallazgos al mostrar que existen efectos indirectos significativos del apoyo social del colegio y del apoyo social de la familia sobre la satisfacción con la vida mediado por la satisfacción con la institución educativa. Este estudio también utilizó la escala desarrollada por Diener, Emmons, Larsen y Griffin de 1985. Sin embargo, aunque no utilizó la variable clima escolar, sí se abordó la satisfacción con la escuela, definida como la valoración cognitiva y subjetiva de la calidad de la vida en el centro educativo, lo que forma parte de las dimensiones de clima escolar. Los autores consideran importante continuar explorando el bienestar subjetivo en adolescentes así como continuar investigando la relación de la satisfacción con la vida con la escuela y con las relaciones significativas de las y los jóvenes en este ambiente.

Una investigación de particular importancia debido a que trabaja la relación entre percepción del clima escolar y bienestar subjetivo, es la investigación longitudinal de Turner et al. (2014) sobre perpetración del *bullying* y victimización de pares, evalúa la depresión y la ansiedad como una medida de bienestar psicológico, a partir de un inventario de salud mental, mientras que el clima escolar se evaluó a partir de una medición desarrollada por Bizumic et al., en el 2012, de acuerdo con los autores, este cuestionario es parte de otro construido por Reynolds et al., del 2007. Esta

medición incluye dos factores, el apoyo académico (*Academic Support*) y el apoyo del grupo (*Group Support*).

El estudio concluye que el bienestar (ansiedad y depresión), clima escolar (apoyo académico y apoyo del grupo) y la conexión psicológica a la vida escolar están relacionados con cambios en la intimidación y la victimización. Los autores encuentran que el clima escolar y la identificación de factores escolares, a menudo, están fuertemente relacionados con el cambio de las medidas del bienestar. Por otro lado, el concepto de identidad social contribuye en la comprensión de la importancia del ámbito escolar en la medida en que el sistema social puede definir “un nosotros” desde una perspectiva de respeto y cuidado.

Los hallazgos de estas investigaciones son de gran interés al reflexionar al respecto de la contribución de los entornos o climas escolares sobre el bienestar y el desarrollo socioemocional durante la adolescencia, como contextos en los que vale la pena la intervención en programas que contribuyan a crear un sentimiento de comunidad, lo que Turner et al. (2014) refieren como el “nosotros”.

Otros hallazgos obtenidos en la investigación de Berg y Aber (2015) concluyen que un clima escolar interpersonal de alta calidad, caracterizado por el apoyo, el orden y la justicia donde los miembros de la comunidad escolar se sienten seguros, respetados y motivados, es predictivo de un mejor funcionamiento de la escuela y de la adaptación de los jóvenes. En cuanto a la percepción

positiva de los niños y niñas de su clima social escolar, se ha vinculado sistemáticamente a un fuerte compromiso con la escuela y con bajos problemas de salud mental.

Por otra parte, el estudio de Alfaro, Guzmán, Reyes, García, Varela y Sirlopú (2016), analiza la relación entre diversos aspectos de la experiencia escolar con la satisfacción escolar y la satisfacción con la vida en adolescentes. Los resultados mostraron que la satisfacción con las notas y la satisfacción con los compañeros fueron los mejores predictores de los modelos evaluados. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Satisfacción Global con la Vida, el Índice General de Satisfacción por Ámbitos y la International Survey on Children's Well-Being. La investigación sugiere continuar indagando respecto de los factores que afectan la satisfacción escolar en futuras investigaciones e intervenciones.

Como se ha mostrado a lo largo de la presentación de estas investigaciones, la temática del clima escolar y su relación con el bienestar subjetivo refuerza la idea acerca de la importancia para el desarrollo de las y los educandos de climas escolares que proporcionen un sentido de seguridad y apoyo con calidez para generar relaciones afectivas positivas y desarrollo de conductas de cuidado por los otros (Ruus et al., 2007; Martínez-Antón et al., 2007 y Turner et al., 2014) que redundan en el éxito académico (Marshall, 2004 y Pirani et al. 2016). De manera que un ambiente cálido en términos socioemocionales hace del clima escolar un lugar idóneo para el aprendizaje, pues, como se ha planteado en la literatura, niveles de bienestar socioemocional positivo generan en el individuo un estado propicio para el aprendizaje, al inhibir pensamientos negativos (Berger, Álamos, Milicic, y Alcalay, 2014).

Las conductas de apoyo y de ayuda a otros constituyen comportamientos prosociales que se contraponen a la victimización de pares o acoso escolar, de allí el interés de estudiar la relación entre clima escolar, bienestar subjetivo y respuesta empática, ya que, de acuerdo con la investigación de Moreno Ruiz, Estévez López, Murgui Pérez y Musitu Ochoa (2009), dos factores de riesgo para desarrollar comportamientos violentos en la escuela es la combinación de un bajo nivel de empatía y actitudes negativas hacia el centro educativo y hacia los docentes.

Por su parte, Moreno-Ruiz et al. (2009), afirman que, si bien en su estudio la calidad de las relaciones familiares indica una estrecha relación con la implicación en conductas violentas de los adolescentes, la institución escolar está llamada a la construcción de ambientes de aprendizaje óptimos para el desarrollo integral del adolescente.

La investigación sobre empatía y agresión en adolescentes reporta que la empatía afectiva inhibe la agresión indirecta tanto como la agresión frecuente y violenta en varones y mujeres adolescentes, sin embargo, la agresión abierta, según indica las autoras es generalmente más frecuente en los varones que en las mujeres a cualquier edad, pero los resultados son mixtos al valorar la agresión relacional en chicas y chicos en la adolescencia temprana (Batanova y Loukas, 2014), estos resultados sugieren tomar en cuenta la variable género en el estudio del comportamiento prosocial. Por su parte, el estudio de De Kemp et al. (cit. por Batanova y Loukas, 2014) mostró que altos niveles de empatía afectiva estaban asociados con menor delincuencia y conducta agresiva.

En esta vía, la investigación de Batanova y Loukas (2014), con niños entre 10 y 14 años, revela que la preocupación empática era la única competencia asociada con la reducción de la agresión abierta y relacional, mientras que la percepción del clima escolar positivo reduce la agresión si se asocia con altos niveles de preocupación empática en los jóvenes.

Batanova y Loukas (2014) corroboraron estos hallazgos al mostrar que niveles elevados de preocupación empática fueron predictivos de una reducción de agresión relacional en los autoreportes de investigación con varones y mujeres. Las autoras plantean una importante distinción al respecto del componente afectivo y del cognitivo de la empatía.

De acuerdo con sus hallazgos, la empatía afectiva está claramente relacionada con la disminución de comportamientos agresivos, sin embargo, no sucede igual con la investigación de la empatía cognitiva, pues los hallazgos han sido mixtos. Esto se debería, en parte, a que a la empatía cognitiva se asocia con una capacidad intelectual que le permite al adolescente ponerse en el lugar del otro, pero esto no quiere decir que utilicen esta capacidad para evitar conductas agresivas o que manipulen a sus pares para cometer estos actos.

Las autoras apoyándose en los hallazgos de otras investigaciones afirman que los lazos cálidos y de apoyo al interior de la familia son importantes para el desarrollo de la empatía afectiva y cognitiva en adolescentes. Al respecto, el estudio de Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés (2007) sobre estilos de crianza y prosocialidad con adolescentes españoles concluye que el papel de la madres en el desarrollo de comportamientos prosociales y no el del padre, es importante en la

medida en que le proporciona al hijo (a) afecto y estimulación de su autonomía, acciones que favorecen niveles más altos de prosocialidad.

En esta vía, el estudio de Llorca Mestre, Mesurado y Samper García (2014) estudia el rol mediador de la conducta prosocial, de la empatía y la conducta agresiva en relación con la depresión y la ansiedad en adolescentes españoles de 15 y 16 años. Los resultados mostraron que la agresividad tiene una influencia directa y positiva sobre la depresión, mientras que la conducta prosocial tiene una influencia directa y negativa. Estos resultados sugieren que la prosocialidad protege de la presión a los adolescentes mientras que la inestabilidad emocional mantiene una relación directa con la ansiedad y la depresión.

Otro estudio cuyo interés es la identidad moral, el bienestar subjetivo y el clima escolar es el de Riekie, Aldridge y Afari (2017), quienes examinaron la relación entre la percepción de los estudiantes (de 6 a 18 años) acerca de su clima escolar, los autoreportes de bienestar subjetivo, la resiliencia y la identidad moral. Los resultados indicaron una relación estadísticamente positiva y significativa entre factores de clima escolar y estas variables, así como una relación indirecta mediada por la resiliencia entre factores de clima escolar y el bienestar.

Estos hallazgos confirman, una vez más, el papel de la escuela en la construcción de ambientes positivos que pueden incidir positivamente en el desarrollo de ciudadanos resilientes con

fuerte identidad moral en el sentido de una convivencia que permita la coexistencia pacífica y afirmación de la diversidad.

Los autores Riekie et al. (2017) consideran que su estudio es un aporte al reducido número de literatura relacionada con factores específicos importantes para climas escolares inclusivos tanto como su influencia en el interjuego entre el bienestar subjetivo, resiliencia e identidad moral.

En cuanto a la investigación nacional, uno de los pocos estudios que se conocen sobre bienestar subjetivo en el ámbito costarricense, relaciona el concepto de bienestar y satisfacción con la vida -como criterio subjetivo- con los criterios objetivos que se utilizan en el análisis económico que valora el desarrollo humano de la población, con el objetivo de generar políticas públicas, como se declara en el décimo cuarto informe del Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2008), un enfoque bastante distante del que se asume en este estudio.

Una investigación propia, Alvarado (2012), con niños y niñas costarricenses de 9 a 12 años al estudiar la relación entre clima familiar y respuesta prosocial empática, señaló una relación estadísticamente significativa entre la variable respuesta empática y clima familiar positivo (a partir de la propuesta sobre los estilos de ejercer la autoridad de Ann Baumrind). Los hallazgos indicaron que prototipos de familia donde se ejerce la autoridad con calidez y respeto por las necesidades de los hijos e hijas correlacionan positivamente con la respuesta empática.

Dicha investigación también mostró una relación significativa con el grado escolar, por lo que se sugiere que los contextos escolares tienen alguna relación con lo académico –formación escolar- pues no se encontró relación con la variable edad. Estos resultados plantean una interrogante al respecto del rol de los centros escolares en la formación integral de sus estudiantes, en la manifestación y configuración de la respuesta empática.

De manera que los estudios que integran las variables clima escolar, bienestar subjetivo y empatía son escasos a nivel internacional, a pesar de que aportarían valiosos elementos en la consideración de la relevancia de los comportamientos de ayuda para el ajuste escolar y el sentimiento de bienestar con la vida y con la institución. Razón por la cual se estima necesario conocer las relaciones entre estas dimensiones en grupos de adolescentes por tratarse de un grupo de edad susceptible de presentar comportamientos agresivos o violentos en el ámbito educativo y porque, según informa la literatura, existe una tendencia al incremento y estabilidad de la respuesta prosocial empática de acuerdo con la edad (Mestre et al. 2007; Barr y Higgins-D'Alessandro, 2009).

A manera de conclusión de este apartado, se subrayan los hallazgos de las diferentes investigaciones que aquí fueron mencionadas como un balance de lo que se ha trabajado a nivel internacional a la fecha de esta revisión. Los estudios muestran que la percepción del clima escolar se relaciona con estrés escolar, autoconcepto académico, rendimiento académico (Pirani, Faghihi y Moradzade, 2016), escuelas efectivas y la victimización entre pares (Marshall, 2004). Asimismo, se observa una relación entre clima escolar y ajuste social del alumnado y la autoestima del

adolescente, la que a su vez tiene un efecto positivo sobre la satisfacción con la vida (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007).

Por otro lado, la percepción positiva de los niños y las niñas de su clima social escolar se ha vinculado sistemáticamente a un fuerte compromiso con la escuela y con bajos problemas de salud mental (Turner et al., 2014), lo que se asocia con los comportamientos prosociales donde la preocupación empática juega un rol importante en la reducción de la agresión abierta y relacional lo que contribuye en la construcción de ambientes positivos que pueden incidir positivamente en el desarrollo de ciudadanos resilientes con fuerte identidad moral (Batanova y Loukas, 2014 y Riekie et al., 2017). Como sugiere la investigación de Llorca Mestre et al. (2014), la prosocialidad protege de la presión a los adolescentes, mientras que la inestabilidad emocional mantiene una relación directa con la ansiedad y la depresión.

Además, la revisión de las investigaciones que han sido presentadas a lo largo de este apartado recomiendan continuar profundizando en el conocimiento de los diferentes factores relacionados con el bienestar subjetivo, con los climas escolares y las relaciones significativas de los jóvenes en su ambiente escolar, con miras a desarrollar tanto futuras investigaciones como intervenciones, ya que la investigación en estos temas es aún joven (Linden, 2012) y los contextos educativos altamente cambiantes, específicamente al respecto de aquellos factores que promueven ambientes comprometidos de manera solidaria y con preocupación empática por el bienestar del otro y aún con más razón en el contexto nacional donde este tipo de estudios están ausentes.

II. El clima escolar: un espacio social de configuración subjetiva

1. El giro afectivo en el aprendizaje

Una educación comprometida con la vida propia, con la vida del otro y con el planeta exige una organización escolar que esté convencida de la relevancia de dichos propósitos, pero no solo desde lo racional, sino también afectivamente, pues, como se indicó más arriba, la educación actual está reclamando prácticas de relación más amorosas entre todos los miembros de una comunidad educativa.

De acuerdo con esta visión, la escuela sería un buen lugar para estar, para compartir, disfrutar y desde luego aprender; lo que hace explícito el giro afectivo en la forma de concebir a la institución educativa en relación con prácticas escolares tradicionales que privilegian la racionalidad sobre la afectividad.

Esta revitalización del tema de lo afectivo en las humanidades y en las ciencias sociales se expresa desde mediados de los años de 1990, época en la que coincide el interés de Salovey y Mayer por investigar el constructo de inteligencia emocional. Afecto y emoción se estudian desde lo que significan para las prácticas sociales y culturales, por lo que implica un cambio de las concepciones que oponen emoción y razón.

Autores como Athanasiou, Hantzaroula y Yannakopoulos (2008) describen este giro afectivo como el desafío de las oposiciones convencionales entre emoción y razón, y entre discurso y afecto, presentándose como una reconfiguración política y ética del papel de las emociones en la vida social y cultural. Esto permite una relación, aunque compleja, entre poder, subjetividad y emoción, pero también como señalan los autores, entre emoción tanto como el afecto, los sentimientos y el sentimentalismo con la política. Así es posible identificar “la dimensión afectiva de la normativa; lo afectivo como condición de posibilidad para la subjetividad; y la inversión emotivo y afectivo en las normas sociales como un modo de subjetivación constitutiva (Athanasiou, 2008. p. 6).

Por otro lado, la relectura que hace González Rey (2009), de la obra de Lev Vygotski, evidencia la importancia que este autor le dió a la relación entre lo afectivo y lo cognitivo en los procesos de aprendizaje, al grado de considerar el pensamiento, integrado a la subjetividad. Por esta razón, la “recuperación del sujeto que piensa implica la integración de las emociones, la fantasía y la imaginación en el desarrollo intelectual. No hay desarrollo intelectual separado del desarrollo de la persona” (González Rey, 2009. p. 5).

De modo que el aprendizaje forma parte de la subjetividad, así el pensamiento ligado a la vida afectiva del sujeto revela su participación en el proceso de desarrollo humano como cualquier otra actividad humana que estimula nuevos recursos psíquicos. Si el aprendizaje es concebido de esta manera, la motivación para aprender será inherente al sujeto y al proceso de aprendizaje.

Como señala Rodríguez Arocho (2000), el enfoque histórico cultural que surge de las posiciones sobre el aprendizaje en Lev Vygotski considera que el pensamiento se desarrolla a partir de un proceso dinámico, complejo de interacción, que el sujeto establece con su entorno como acción humana. Por otra parte, esta autora, así como González Rey (2009), subraya la función mediadora de la palabra en la acción humana que da como resultado el sentido, así se constituye una unidad entre sujeto, acción y sentido subjetivo, inherente por tanto, a todas las acciones humanas. Así concluye González Rey (2009) que “el pensamiento como función de sentido representaría en sí mismo una motivación de las acciones implicadas en su curso, entre ellas sus propias operaciones” (p. 6).

El concepto de sentido, más complejo que el de significado, es una unidad psíquica susceptible al lenguaje, por tanto a la cultura. Es una unidad psicológica de la consciencia que se presenta al emerger una palabra. González Rey (2013) destaca también el concepto de vivencia, de la última parte de la obra de Vygotski, indicando que en la vivencia (*perezhivanie*) se integran la lógica de los sentimientos y de las ideas, que de forma regular conducen al cambio de las ‘formaciones’ psicológicas de las edades. Ella debe ser comprendida como el automovimiento del sistema psicológico de la personalidad.

En esta perspectiva, la vivencia se construye en la relación del sujeto con su entorno, la vivencia configura el desarrollo psicológico y este proceso determina el tipo de influencia que el medio tendrá sobre la persona. De modo que el medio no afecta por sí mismo al sujeto, sino en la medida en que atraviese la vivencia subjetiva como producción de sentido

(González Rey, 2013). La vivencia se siente, se experimenta a partir de la emoción referida a ella, es por esto que la emoción no tiene un carácter secundario en la producción e internalización de los acontecimientos externos, lo que le hace ser una “dimensión fundamental para considerar la subjetividad en su naturaleza específica y no como epifenómeno de los procesos que intervienen en su génesis” (p. 31).

De tal forma que ambos conceptos, sentido y vivencia, aunque no totalmente acabados en la teoría de Vygotski, son considerados por González Rey (2013) como unidades psíquicas que intentan integrar el afecto y la cognición. En consecuencia, desde un punto de vista histórico-cultural, la subjetividad es comprendida según este autor a partir de dos categorías: sentido subjetivo y configuración subjetiva, es decir, como producción subjetiva compleja de los sujetos concretos. El autor afirma,

La configuración subjetiva de la acción integra las configuraciones de la personalidad a la producción de los sentidos subjetivos generados en el curso de la acción. La acción es, entonces, uno de los procesos principales del sistema subjetivo. Los sentidos subjetivos son maleables y están siempre en movimiento; nunca deben confundirse con una entidad que se torna estática y anticipa la cualidad de un proceso psíquico. Los sentidos subjetivos fluyen en el curso de la configuración subjetiva de la acción. (González Rey, 2013, p. 35)

En este recorrido, el autor propone pensar a las funciones psíquicas como producciones subjetivas que expresan sentidos subjetivos y se configuran representaciones como efectos de la vivencia. Esta postura lo conduce a replantear la idea de los procesos cognitivos por la de procesos de sentido. Para el autor, la cognición humana es una producción más compleja que el

procesamiento de información, pues lo central de los procesos cognitivos no vendría a ser la producción de ideas y modelos percibidos, sino las producciones del sujeto sobre estas (González Rey, 2009).

De acuerdo con esta postura, el diseño de situaciones de aprendizaje debería de considerar el contexto tanto como la subjetividad de quienes aprenden así como la configuración de un espacio de relaciones que contribuya a otorgarle sentido a esta experiencia de aprendizaje. Estas premisas cuestionan las concepciones tradicionales del aprendizaje centradas en los contenidos y en el protagonismo del docente que provoca un descuido del papel de la complejidad subjetiva del sujeto que aprende.

Una educación que se compromete políticamente en la transformación de los sistemas de educación tradicional, no podría obviar esta estrecha relación entre subjetividad y aprendizaje, entre sentido y vivencia subjetiva. La comprensión del proceso educativo va más allá de la adquisición de información pues el entorno del aprendizaje concebido como el aula escolar aporta las experiencias de relación que enriquecen las producciones de sentido de los sujetos asociadas al aprendizaje. Y, como afirmara González Rey (2013), aunque estas producciones subjetivas no sean racionales ni objetivas, sí pueden ocasionar consecuencias devastadoras y objetivas en la vida de los sujetos. De tal manera que

Las configuraciones subjetivas siempre son producciones de un sujeto en acción que está situado en múltiples tramas sociales simultáneas que aparecen como objetividades recreadas por su imaginación. La configuración subjetiva integra esa multi-espacialidad y multi-temporalidad de la persona, dimensiones que aparecen en los sentidos subjetivos que definen

el aquí y ahora de la misma, definiendo un presente que nunca está preso en la condición objetiva de la presencia (González Rey, 2013. p.37).

Esta aproximación a la complejidad de los procesos de aprendizaje conduce a profundizar en las relaciones de los sujetos en las aulas escolares, esos pequeños espacios de interacción cotidiana pero fundamentalmente de producción de sentido, que sirve de contexto a los aprendizajes, donde se expresa la subjetividad de cada uno de los participantes en el proceso educativo. Tomar en consideración lo subjetivo en la institución escolar es abrir la posibilidad de explorar el sentido subjetivo de la vivencia de las y los jóvenes, es prestar atención a sus emociones y a sus vivencias cotidianas.

Es por esta razón que en este estudio se ha elegido la noción de clima escolar para acercarse a la vivencia de la persona de su lugar de estudio en un momento determinado, como un concepto que reúne en sí una gran cantidad de aspectos de orden relacional que puede impactar directamente el bienestar de la persona y de aquellos elementos organizativos de la institución que también pueden impactar la vivencia subjetiva de quienes comparten el espacio de relación del centro educativo.

2. El clima escolar: espacio social donde se expresa la subjetividad

Dado que lo educativo, los procesos afectivos y relacionales de los sujetos que aprenden inciden en la configuración de lo subjetivo durante su proceso de desarrollo en ambientes

educativos, se estima importante conocer más ampliamente las características de esos contextos sociales en los centros educativos, estudiados ampliamente a partir de la noción de *clima escolar*.

El conocimiento generado en torno de esta noción presenta una gran diversidad de definiciones debido a las diferentes maneras de comprender el concepto. La consecuencia es que a la fecha, se cuenta con la certeza de que se trata de una noción integrada por multiniveles de análisis en los que se hace alusión a las condiciones del ambiente o del entorno de la persona.

Para la autora de este trabajo, las instituciones escolares pueden ser concebidas como un lugar de encuentro entre todos los miembros que forman parte de esta comunidad, no solo los docentes, por lo que es posible integrar en su estudio, otras influencias inherentes al individuo, por ejemplo: la familia, los medios de comunicación y otros factores macrosociales como lo son las políticas del sistema educativo nacional y del país.

Esta serie de componentes se subjetivan en las percepciones que construyen los actores del sistema educativo. Así lo deja ver el estudio de Moreno, Estévez, Murgui, Musitu (2009) y el de Muñoz et al. (2014), al afirmar que el clima escolar se refiere a las percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten y construyen alrededor de lo que significa la institución educativa y las características del contexto escolar, en general, y del aula, en particular.

Para Arón y Milicic (1999, cit. por Guerra et al. 2012), el clima escolar puede ser valorado en dos sentidos, como tóxico cuando “los estudiantes perciben al colegio como un lugar rígido, injusto y centrado en las descalificaciones entre sus agentes”. En cambio, hablan de un clima

escolar nutritivo cuando “los estudiantes perciben justicia, reconocimiento y apoyo en el establecimiento educativo” (p.104).

De igual manera, Moreno et al. (2009) “considera que el clima escolar es positivo cuando el alumno se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumnos y entre iguales” (p.125). Estos autores destacan dos elementos fundamentales en el estudio del clima escolar: la calidad de la relación profesor-alumno y la calidad de la interacción entre compañeros. A estos elementos se les puede agregar un tercero relacionado con las políticas institucionales en términos de la administración de la justicia y del castigo como ejercicio de la autoridad de los adultos del centro educativo.

A continuación, se presenta una breve presentación acerca de las principales modificaciones que ha experimentado la noción de clima escolar en los últimos 50 años, lo que permite identificar los aspectos de mayor relevancia que se han establecido como consenso en la definición de este término para luego presentar una noción comprensiva que le sirve de referencia a este trabajo.

3. Primeros hallazgos sobre el clima escolar

Los fundamentos de los estudios en clima escolar se encuentran en la producción científica sobre clima organizacional desde un enfoque administrativo (Smith, 1977). Un estudio pionero sobre clima organizacional fue el de Roethlisberger y Dickson en 1939. En esta investigación, los autores no solo hacen ver la relevancia de las condiciones de la planta física del entorno de trabajo,

sino que consideraron a la organización como un sistema social, un hecho que en los inicios del estudio no era evidente para los autores.

En el informe publicado sobre el estudio, Roethlisberger y Dickson (1939) dan cuenta de dos funciones de una organización: la producción de un producto y la creación y distribución de satisfacciones individuales de los miembros de la organización, lo que implica un balance externo de la organización con un equilibrio interno, ambos aspectos estarían a la base del éxito de la organización.

Estas observaciones llevan a Roethlisberger y Dickson (1939) a distinguir la organización técnica de una industria, como las herramientas y sus productos, de la *organización humana*, donde ambas organizaciones están interconectadas y son interdependientes. Asimismo, afirman que la organización humana está constantemente moldeando y recreando la organización técnica, al tiempo que reconocen que ningún individuo lleva las mismas demandas a la organización sino que dependen de sus necesidades físicas y sociales, de su historia personal temprana y de sus sentimientos relacionados con lo que está dentro y fuera de la organización.

Estos hallazgos son importantes para el estudio del clima escolar pues destaca dos aspectos: la organización en su área técnica y de producción se ve afectada por la organización humana y la historia del sujeto, su vida afectiva, tiene una influencia en la dinámica de una organización. Por tal motivo, se deriva una línea de estudio en clima organizacional que se refiere a la mejora de las

condiciones de la organización para aumentar el nivel de satisfacción laboral y con ello la eficacia de la organización.

Al concebir la escuela –institución escolar- como una organización, los estudios sobre clima escolar se desarrollaron bajo esta misma perspectiva; el interés de la investigación se centró por un lado, en la relación de los docentes con la producción escolar, con la eficacia de la organización como rendimiento (lo técnico de la organización) y, por otro lado, en el estudio de la satisfacción del personal, sus sentimientos y su evaluación respecto del ambiente de su lugar de trabajo, sus relaciones con la jerarquía y con sus demás compañeros, así como el papel de los dirigentes de la organización escolar, en tanto administradores y líderes del cambio organizacional.

Para Smith (1977), el clima organizacional se concibió como el total de las diferencias sutiles que caracterizan el ambiente psicológico, esta idea la toma de Argyris (1957), quien consideró el entorno psicológico como el “sistema vivo” de las organizaciones. Hasta aquí el aporte fundamental de estos estudios estribó en subrayar la importancia de los aspectos subjetivos individuales de los miembros de la organización que se suman en lo que se consideró el ambiente de una organización, pero no solo como la suma de las partes, sino desde una idea de sistema, como una nueva estructuración que se logra a partir de la interacción de las subjetividades.

De tal forma que el estudio del clima escolar se centró inicialmente en la administración de los recursos humanos y en lo técnico de la misma, en la medida en que estos aspectos influyen en la vida afectiva de la organización como sistema, por lo que Anderson (1982) afirma que la

investigación del clima escolar debe mucho a la teoría, instrumentación y metodología de los estudios sobre clima organizacional, ya que en los primeros estudios sobre clima escolar se utilizaron los mismos instrumentos y abordajes que fueron utilizados para estudiar el clima de una organización desde el aspecto laboral.

El estudio de Leibson (1961), de principios de la década de los años 60 del siglo pasado, ejemplifica este abordaje administrativo de la organización escolar, representando un aporte en el campo de investigación que aún es de interés entre los investigadores. Leibson (1961) se orientó en conocer cómo se entendía el clima escolar asociado con las relaciones del personal que administra la escuela, de cómo las relaciones podían afectar el clima escolar en sus aspectos social-emocional, y cómo esto afecta la satisfacción laboral de los docentes.

Leibson (1961) indicaba que las relaciones entre la práctica administrativa, la satisfacción de los profesores y el logro de las metas se habían sometido a un intenso escrutinio en los últimos años, por lo que esperaba obtener de su investigación conclusiones acerca de la interacción de estos factores que pudieran proporcionar un enfoque “más inteligente para desarrollar una administración efectiva” (p. 2).

El aporte de la investigación de Leibson (1961) fue el de evaluar el rol idealizado del director que construía el cuerpo docente de una institución y cuál relación se establecía con la convergencia o divergencia de la percepción de la idealización y de la conducta del director con la

baja o alta satisfacción del personal de la escuela, el supuesto final sería que la satisfacción del docente incidiría en la calidad de la educación, lo que constata al finalizar su estudio.

Otra línea de investigación que se desarrolló alrededor del clima escolar, se dirigió a estudiar la dimensión socio-afectiva, con este enfoque se dio una apertura al reconocimiento de variables que no se restringían ni a las condiciones laborales, ni a las variables cognitivas que pueden incidir en la satisfacción de los estudiantes y del personal de una institución escolar.

La razón por la que los estudios en clima escolar proliferaron se debió, según Smith (1977), a la preocupación por la mejora de la escuela en los Estados Unidos desde finales de los años 50 y la década de los 60 del siglo pasado, la que estaba centrada en los aprendizajes cognitivos, pues a nivel público se exigió cumplir con la mejora de la formación en las escuelas en el área de los aprendizajes cognitivos como las matemáticas, las ciencias y las lenguas extranjeras, de cara al rezago en la carrera espacial con Rusia, lo que ocasionó un descuido de los aspectos afectivos del aprendizaje.

Al respecto, llama la atención la actualidad de estas apreciaciones que tienen más de 50 años, al destacar los vacíos de una formación educativa centrada en los procesos cognitivos diseccionada de las vivencias subjetivas de los actores de un centro escolar, al tiempo que rescata la importancia de los procesos afectivos para el aprendizaje de cualquier área del conocimiento.

Para Smith (1977), es el artículo de Borton de 1969, titulado *Reach, Touch, and Teach*, el que mostró interés en las áreas de las humanidades, valores y sentimientos. Esto representó tomar consciencia nuevamente de la importancia de involucrar al estudiante en el *diseño de su propio destino*. Con este fin, se desarrollaron diversos tipos de técnicas como la instrucción individualizada, la escuela alternativa, y otras propuestas que trataron de mejorar la atmósfera de aprendizaje. De acuerdo con Smith (1977), es al iniciar la década de los años 70, que se introdujo un nuevo énfasis sobre el estudio del clima escolar, descrito por Dennison (1972, cit. por Smith, 1977) de la siguiente manera:

Si tuviéramos que empezar a nombrar las cualidades del entorno de lo que sería deseable para un niño, haríamos una lista de estas cosas. Diríamos, que tendría que ser un ambiente que acepta y perdona, que lo lleva más allá de sí mismo y que lo involucre en actividades de grupo; y deja que los incentivos de la sociabilidad sean atractivos y vivos, y deja que ellos pueden medir con precisión sus propias capacidades; y que haya una presión real en el ambiente, se encargará de hacer demandas precisas y claras, sin embargo, deja que las demandas sean flexibles? y que no haya castigo formal o el ostracismo de larga duración; y que haya abundante contacto físico y esfuerzo físico; y deja que el ambiente les ofrezca una idea de las habilidades y de las variedades de comportamiento que conduzcan a un mayor placer, mayor seguridad, y deja que las recompensas para este tipo de crecimiento sean inmediatas e intrínsecas en las actividades mismas (Smith, 1977, p. 2.)

Con esta aspiración, en 1967 la fundación filantrópica CFK Ltd. creada en Denver por Charles F. Kettering II, inició un programa de investigación cuyo objetivo fue el mejoramiento del clima escolar para el aprendizaje. Esta organización condujo estudios dirigidos a mejorar el liderazgo administrativo y el clima de aprendizaje de las escuelas primarias y secundarias (Documento resumen, 1977). Uno de estos estudios fue el denominado *School Climate*

Improvement: A Challenge to the School Administrator de 1973, del que surgió un libro donde se plasma entre otras cosas, la concepción de clima escolar que fundamentó la investigación en el campo. En este reporte de investigación se aprecia el concepto de clima escolar asociado con la idea de una necesidad creciente de un clima para el aprendizaje positivo y humano, formulando, al mismo tiempo, las razones por las que el clima escolar se proponía como crucial para alcanzar el éxito de la escuela.

Dicho reporte propone que el paso más significativo para mejorar el clima escolar es la evaluación y el análisis del clima en una escuela o en un sistema escolar, lo que permite reconocer necesidades o preocupaciones y establecer prioridades para ayudar a los administradores, docentes, estudiantes y padres (madres) a definir las líneas de acción para la mejora de la escuela. Estos aportes representan una visión moderna de la institución educativa, especialmente por el reconocimiento del papel que adquiere la participación de las familias en la creación de ambientes educativos positivos para el aprendizaje, aspecto que se integrará más adelante como parte de los niveles de intervención para la mejora de los climas escolares.

Es interesante que en la introducción de este reporte de investigación se le proponga al lector que el mejoramiento del clima es una responsabilidad desafiante y advierte a los directores y líderes administrativos de la escuela y del sistema escolar que el cambio total del clima no se da simultáneamente. Y por otro lado, hace un llamado ético al invitar al administrador a examinar sus valores y motivación antes de decidir qué quiere hacer para que su liderazgo provea la mejora del clima o la orientación de este cambio. En este misma vía, el informe menciona que el papel del

director de las instituciones educativas tiene gran importancia, ya que como líderes pueden favorecer las mejoras para un ambiente de calidad en la escuela, base de la satisfacción del personal docente para que cumpla su tarea de enseñar.

Los esfuerzos por mejorar la enseñanza a partir de la creación de un clima escolar positivo, donde los estudiantes y su personal pudieran experimentar la satisfacción con los procesos de la organización, hacen del estudio del clima escolar un importante tema de estudio que se viene desarrollando ampliamente desde la década de 1970.

No obstante, estos estudios no han podido aportar un consenso al respecto de una sola forma de definir la noción de clima escolar para el desarrollo de la investigación en el campo y para la creación de instrumentos de evaluación del clima escolar. Así lo observó Anderson (1982), quien afirmó que para finales de esta década, no era posible reconocer un constructo desarrollado a partir de lo empírico ni precisiones metodológicas, sino, más bien, aproximaciones desde las decisiones particulares de los investigadores.

La autora ejemplifica esta dificultad con dos definiciones, la primera de Halpin y Croft de 1963, pioneros en el estudio de este campo y quienes desarrollaron un cuestionario de evaluación del clima denominado *Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)* y quienes utilizaron la analogía de “La personalidad es a lo individual como 'clima' es a la organización” (p. 369); otra de las definiciones citadas por Anderson (1982) es la de Nwankwo de 1979 quien

considera que el clima está referido al “sentimiento general de nosotros” (*we-feeling*), subcultura del grupo o vida interactiva de la escuela” (p. 369).

Para Anderson (1982), es Tagiuri quien en 1968 aporta un sistema taxonómico que integra lo racional y lo empírico para categorizar la literatura sobre clima escolar. Según indica la autora, Tagiuri (1968) definió “clima y atmósfera” como conceptos que resumirían los aspectos relacionados con la calidad total del ambiente (*total environmental quality*) en una organización. Al introducir esta dimensión del ambiente en la definición, se incluyó su ecología (aspectos físicos y materiales), su medio como la dimensión social que atañe a la presencia de personas y grupos, su sistema social cuya dimensión está referida a los patrones de relación de personas y grupos, y su cultura, dimensión social que se interesa por el sistema de creencias, valores, estructuras cognitivas y significados (Anderson, 1982, p. 369).

Para Anderson (1982), Moos en 1974 e Insel y Moos, también de 1974, desarrollaron una categorización similar a la de Tagiuri (1968) sobre el ambiente humano (*human environment*), llamando a estos ambientes como “ecología social” e implicando las interacciones humanas con las dimensiones física y social del ambiente.

Sin embargo, Anderson (1982) considera que el sistema de Tagiuri (1968) es preferible al de Moos (1974), porque refleja el crecimiento del consenso de muchos investigadores del clima al incluir la “calidad total del ambiente” dentro de un edificio escolar. Este aporte de los investigadores significó para la definición del clima escolar que no se trataba de una dimensión de

un conjunto de dimensiones, sino más bien un constructo más amplio definido por una combinación de variables a partir de cuatro dimensiones, a saber, la ecología, el medio (como dimensión social), el sistema social (patrones de relación) y la cultura. En consecuencia, las condiciones y circunstancias del ambiente están contempladas en la definición de clima y el interés de los autores consistiría en conocer los efectos de este ambiente sobre el funcionamiento del individuo para ejecutar los cambios necesarios para su mejora.

Para principios de la década de 1980, la situación del estudio sobre clima escolar es bien resumida por Anderson (1982), quien concluye que el constructo si bien nació de los estudios de clima organizacional y de la investigación sobre los efectos de la escuela sobre los individuos heredando instrumentos, teorías y métodos de ambos paradigmas de investigación, “la investigación del clima escolar puede ser distinguida como un área separada de investigación” (1982, p. 369).

Hallazgos sobre los estudios de clima escolar al iniciar los años 80, indicaban que las escuelas tenían un clima único para cada organización, que tales diferencias, apenas perceptibles, no eran fáciles de medir por su complejidad y que el clima estaba influenciado por una dimensión particular de la escuela como las características del grupo estudiantil o procesos del aula que el clima afectaría muchos resultados de los estudiantes, incluyendo el comportamiento cognitivo y afectivo, valores, crecimiento personal, satisfacción y, finalmente, que la comprensión de la influencia del clima mejora la comprensión y predicción de la conducta de los estudiantes (Anderson, 1982, p.371), lo que sentó las bases para el desarrollo de los estudios en el campo del clima escolar.

De manera que, para finales de 1970, se reconocen dos abordajes del concepto clima escolar, uno cuyos orígenes se encuentran en los estudios sobre clima organizacional, el otro referido a una concepción integradora de las variables que intervienen en el clima escolar. El primer enfoque se orientada a conocer las variables de la organización que inciden en el clima escolar, o ambiente escolar, como el tema del liderazgo y la satisfacción laboral. El segundo, retoma aspectos relacionados con la percepción de los estudiantes, y de otros miembros de la comunidad escolar, como padres y madres de familia, así como factores externos a la escuela como lo es la condición socioeconómica de las familias y su medio social de pertenencia. Este último enfoque del clima escolar se considera holístico y es importante para reconocer si los cambios del clima provienen del ambiente escolar o de otras variables personales (Anderson, 1982).

Es la literatura anglosajona sobre el tema la que condujo la investigación inicial sobre clima escolar, a la luz de las necesidades que experimentaba su sistema educativo. Así, Saranson y Klaber (1985) discuten acerca de la responsabilidad de reflexionar acerca de la función de la escuela, aclarando que no es una tarea fácil porque lo escolar implica un campo de interacción entre lo político, lo moral, y donde se ve involucrada la clase social, en medio de la discusión de la agenda política de la época en los Estados Unidos.

Para los autores, una diversidad de factores relacionados con los cambios sociales de las décadas anteriores y por la reivindicación de derechos en la que se involucraron los docentes incidirían en la situación social de la escuela y, por tanto, en el desempeño académico de los estudiantes. Es por esto que Saranson y Kebler (1985), desde un punto de vista de la investigación

psicológica, consideraron relevante el estudio del clima social en la institución educativa, en contraposición a la tendencia de los estudios en psicología que se centraban en los procesos individuales de los estudiantes.

De esta forma, la investigación acerca del clima escolar se desarrollaría durante la década de 1980 ampliando paulatinamente sus intereses, de la relación entre clima escolar, logro académico y estilos de liderazgo, hasta clima escolar y satisfacción del personal docente, manejo de la disciplina y efectividad de la escuela. Al tiempo, se pusieron a prueba algunas concepciones sobre las diferencias entre escuelas, así como estereotipos generalizados basados en estudios sobre el clima de las escuelas de clase media (Saranson y Kleber, 1985).

Anderson (1982) recomendará para el estudio del clima escolar un diseño de investigación que refleje la complejidad del constructo pero que al mismo tiempo sea aprehendido por la medición de las variables. Por esto, dentro de su propuesta, sugiere utilizar variables relevantes que puedan ser directamente controlables, como variables acerca de la organización escolar o sobre los estudiantes como un todo y no trabajar con situaciones individuales o subgrupos específicos. Además, propone incluir mediciones del entorno escolar como la condición social, el nivel de ocupación y de habilidad en el caso del cuerpo docente. Por otro lado, recomienda el estudio de las variables que puedan cambiar con la acción de las políticas específicas institucionales.

La década de 1990 integró nuevos temas asociados con el clima escolar como el estudio del bullying (Hoover y Hazer, 1991) que destaca que la victimización que sufren los estudiantes está

relacionada con el nivel de satisfacción con el clima escolar. Se estudia la variable género, los niveles de análisis estadístico para abordar la temática y los efectos del clima escolar en la salud de los estudiantes.

4. Estudio del clima social escolar

En la literatura, se reconocen diversos términos que utilizados de manera indistinta, describen los contextos educativos, los más frecuentes son: ambiente, ecología y cultura. Su utilización parece definirse de acuerdo con los referentes conceptuales que son elegidos según la posición teórica del investigador. Para aclarar conceptualmente esta utilización de términos, Miura (2010) hace una revisión de las definiciones de los conceptos de clima y cultura mostrando, nuevamente, la falta de acuerdo en la definición de estos, por ejemplo, para Van Houtte (2005, cit. por Miura, 2010) el concepto de clima escolar, por tratarse de un término multidimensional, podría ser reservado para examinar el centro educativo en su totalidad, mientras que el de cultura es deseable para examinar las estructuras cognitivas de la institución educativa.

Esta posición es contraria a la de Schoen y Teddlie (2008, cit. por Miura, 2010), quienes consideran que el clima escolar es uno de los niveles de la cultura escolar. Por su parte, Hoy y Feldman (1999, citado por Miura, 2010) hacen la distinción entre clima como “percepciones de comportamiento compartidas” y cultura como “supuestos, valores y normas compartidas” (p. 21).

Para Hoy et al. (1991, cit. por Miura, 2010), el estudio del clima escolar tiene sus raíces intelectuales en la psicología, por lo que se ha estudiado fundamentalmente con “métodos de

investigación cuantitativa tales como encuestas y estadísticas multivariadas, mientras que los estudios en cultura usualmente vienen de la antropología o sociología y usan métodos etnográficos” (p. 21). Por otro lado, Gruenert (2008, cit. por Miura, 2010) considera que, aunque clima y cultura escolar tienen características similares, se trata de conceptos separados. Finalmente, Miura (2010) retoma a este autor para proponer una distinción entre términos y describe el clima escolar

[...] como la actitud de la escuela basada en percepciones y cultura escolar como la personalidad de la escuela basada en valores y creencias. [...] Por otra parte, si el clima es ineficaz, es probable que los problemas del clima necesiten ser tratados. Gruenert argumenta que el clima escolar es flexible, mientras que la cultura de la escuela necesita muchos años para evolucionar” (p. 22).

En consecuencia, el cambio de la actitud de la organización o clima es más fácil que el cambio de la cultura, vista como personalidad de la organización, lo que subraya el carácter distintivo de ambos términos. Esta diferenciación entre nociones permite tomar como concepto central de esta investigación el clima escolar y no la noción de cultura escolar, ya que su objetivo se centra en las percepciones que las personas tienen de su lugar de estudio y no se indagará sobre el sentido que es atribuido a la organización, ni a los valores y creencias institucionales.

Por otra parte, los contextos escolares se constituyen en importantes lugares de encuentro social y en potenciales fuentes de influencia en el desarrollo psicológico de los menores, razón por la cual es de interés para la autora estudiar el mundo de las relaciones que se generan en la

cotidianidad de los centros educativos, lo que conduce a una especificación conceptual del constructo definido entonces como *clima social escolar*.

Como señalan Arón, Milicic y Armijo (2012), la importancia del conocimiento de los climas sociales escolares por parte de las autoridades del sistema educativo permite reconocer objetivamente la influencia de diversos aspectos del contexto sobre la trama social, a partir de las percepciones de los distintos actores del proceso educativo. La dimensión relacional, el ambiente físico, y organizacional de la escuela son áreas de trabajo de interés para conocer cómo afectan a las personas que participan de los procesos de una institución escolar.

Por tanto, estas características del clima escolar la hacen una noción multidimensional, con la consecuencia de la dificultad de establecer un consenso en su definición a pesar de las cinco décadas que tiene su estudio, por lo que continúa siendo redefinida y evaluada (Marshall, 2004) por cada una de las diversas aproximaciones teóricas con las que se aborda esta noción.

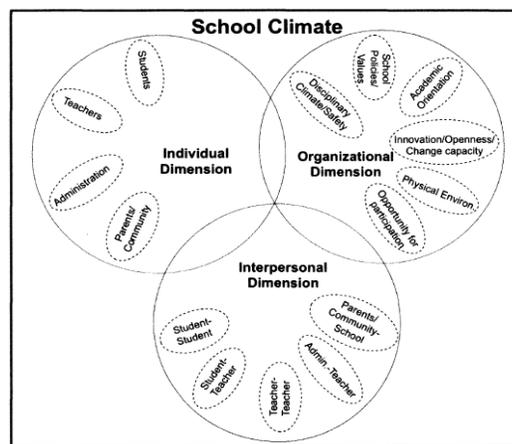
Miura (2010), a partir de un proceso de investigación de consulta a expertos en el tema del clima escolar en Canadá, desarrolla un modelo de tres dimensiones: la individual, la interpersonal, y los factores organizacionales. El nivel individual o de la persona, porque al conceptualizar el clima escolar los investigadores se centran en las características de las personas o de los grupos de personas. En sus conductas interpersonales, tanto de los y las estudiantes, personal y padres de familia. Por último, los factores sociales-organizacionales, que definen el clima escolar a partir de la relación y cómo se contacta con los sentimientos de otras personas o con cualquier otro miembro de

la comunidad escolar. Conceptos claves en el análisis serán calidad y patrones de relación entre docentes, estudiantes, administración, padres y comunidad.

A continuación, se presenta un diagrama de Venn que Miura (2010) concibió para ilustrar no solo las dimensiones del clima escolar, sino también sus componentes y las relaciones entre estas, sus influencias y sobre posiciones que existen entre ellas. El rectángulo representa la totalidad del clima escolar considerado como un sistema.

Figura 1

Modelo del clima escolar basado en un análisis temático



Fuente: Miura, T. (2010). *School Climate: Development of a Comprehensive Definition*.

Este modelo señala con detalle las dimensiones que integran el constructo de clima escolar, no descuida las influencias mutuas entre dimensiones y conserva, de esta manera, la complejidad que presenta un clima escolar, pero no solo por la interacción entre variables, sino porque, además, integra la percepción de quienes comparten el clima debido a su propia interpretación psicológica.

En consecuencia, aún la dimensión más objetiva del clima escolar como lo es la organizacional, también pasa por el tamiz de la interpretación subjetiva o de la atribución de un sentido de las personas que comparten la vivencia del mismo espacio de interacción.

Cada uno de estas dimensiones pueden ser abordadas a partir de factores que las especifican, por esta razón, el modelo se puede enriquecer con el aporte de Marshall (2004), quien considera que los factores que influyen el clima escolar son: número y calidad de interacciones entre adultos y estudiantes (dimensión interpersonal), la percepción de los estudiantes y docentes de su ambiente escolar, o personalidad de la escuela (dimensión organizacional), factores ambientales, tales como la planta física y el salón de clase, y los materiales usados para la instrucción (dimensión organizacional), el desempeño académico, sentimientos de seguridad (dimensión individual) y tamaño de la escuela (aspecto que se evidenció desde 1977 con la investigación de Smith y que corresponde a la dimensión organizacional), sentimientos de confianza y respeto por los estudiantes y profesores (p. 1) (dimensión interpersonal).

Esta categorización de los diversos factores que inciden en la percepción del clima escolar organizados en dimensiones presenta coincidencia con los hallazgos de Guimard, Bacro, Ferrière, Florin, Gaudonville y Thanh Ngo (2015), quienes observaron en diversos estudios sobre clima escolar tres grandes categorías de factores asociados con la predicción del bienestar en la escuela. Estas categorías son: características de la clase o de la institución, los factores sociales y los factores individuales. Por otro lado, afirman que es probable que el impacto de estos factores dependa de los sistemas educativos y que varíen según las dimensiones del bienestar evaluadas.

Los resultados de la investigación de estos autores con población de niños, niñas y adolescentes franceses, señalan lo siguiente:

En definitiva, la estructura familiar, la edad, el sexo y las historias escolares (ayuda personalizada o seguimiento especializado, y repitencia) y las características del establecimiento escolar, parecen estar ligadas al bienestar de los alumnos (p.179).

Asimismo, Miura (2010), señala que en la literatura se mencionan otras dimensiones para definir el clima escolar, como la investigación del *Programa de desarrollo escolar del Centro de Estudios de los niños de Yale*, quienes publicaron una lista de componentes que caracterizan “un clima escolar favorable a la salud”. La autora agrega que si bien se trata de una definición bastante comprensiva, no todos los componentes están considerados en cada una de las mediciones del cuestionario que desarrollaron denominado School Climate Survey. Estos componentes son:

motivación al logro, toma de decisiones colaborativas, equidad y justicia, orden y disciplina, involucramiento de los padres de familia, relaciones comunidad-escuela, dedicación del personal para que sus estudiantes aprendan, el liderazgo del director, dedicación, expectativas y satisfacción del personal, el edificio escolar, cuidado y sensibilidad, relaciones interpersonales entre estudiantes y entre docentes y estudiantes (p. 20)

El enfoque holístico del clima escolar, de acuerdo con Miura (2010), pese a algunas críticas sobre su validez, ha sido valorado por algunos autores como el más cercano a la realidad, de allí que se propongan modelos complejos para su estudio. Esta investigadora considera que lo más importante es que las investigaciones, desde diversos enfoques, coinciden en la relevancia para el desarrollo de la persona y la satisfacción laboral de un clima escolar positivo, ya que está asociado

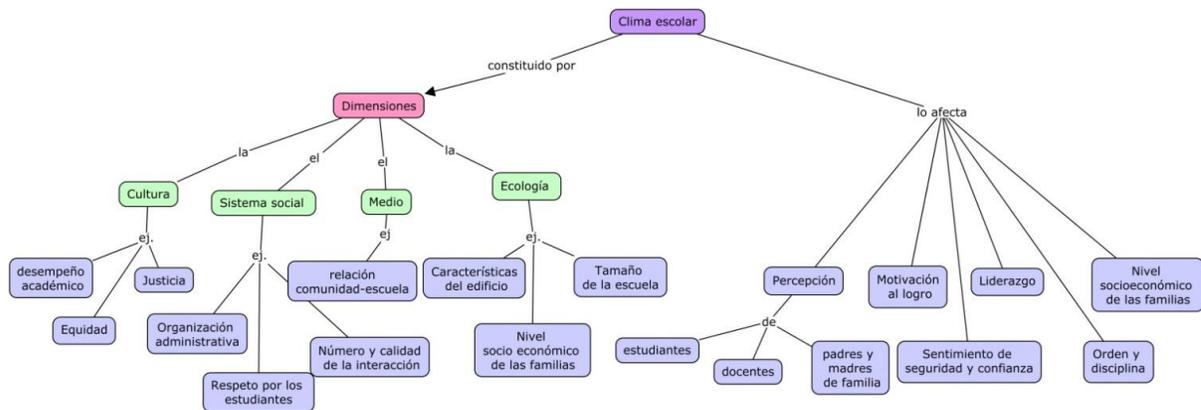
con estudiantes con menos problemas emocionales y de conducta, menos delincuencia y victimización estudiantil, estudiantes con transiciones menos difíciles cuando llegan a una escuela nueva, estudiantes con un mayor grado de experiencias de éxito académico y un aumento de la satisfacción laboral del personal de la escuela (Miura, 2010. p.9).

Este recorrido conceptual revela la importancia de continuar estudiando las características que presentan los diferentes climas escolares de los centros educativos, así como las condiciones del contexto que los generan con el objetivo de influir en ellos para mejorar las condiciones de aprendizaje y de convivencia de quienes participan día a día en una organización escolar. La meta final con la presente investigación es incidir en los procesos escolares para promover ambientes de aprendizaje que conlleven al bienestar subjetivo de jóvenes y adultos.

Por otro lado, en acuerdo con Arón y otros (2012), pese a esta diversidad de enfoques, lo relevante de las investigaciones en el campo del clima escolar, se refiere a la oportunidad que se le brinda a las y los jóvenes de expresar sus percepciones acerca del entorno social en el que conviven. A continuación se presenta una figura que expresa esta diversidad de elementos que participan en la definición de un clima escolar y que se han reseñado a lo largo del capítulo:

Figura 2

Dimensiones de estudio sobre el clima escolar consideradas en la revisión de literatura en esta investigación



Se concluye que la persona que aprende en ambientes educativos lo hace en el contexto de una experiencia social, marcada por la vivencia subjetiva del proceso de aprendizaje que al ser evaluado con escalas de autoinforme se expresa, en primera instancia a partir de la percepción. Esto representa un primer nivel de indagación y reflexión acerca de los entornos educativos en los que se convive. De modo que la institución educativa, como situación social, integra los saberes objetivos - de conocimiento- con los saberes que le proporciona la experiencia de relación con el objeto de conocimiento y con quienes se comparte el proceso de aprendizaje.

El Centro Nacional de Clima Escolar de Estados Unidos (CNCE) coincide con estas apreciaciones al considerar que el clima escolar es más amplio que la experiencia individual de una persona determinada, esto hace que la evaluación del clima escolar se haga de manera comprensiva y se incluya los principales ámbitos de la vida escolar, como “la seguridad, las relaciones, la

enseñanza, el aprendizaje, y el medio ambiente”. A estas áreas se le agrega una más que se refiere exclusivamente al personal de la institución.

La diversidad de las definiciones con las que se ha investigado el clima escolar tiene sus implicaciones en términos de la distinción de áreas, dimensiones e indicadores en su estudio, lo que en términos metodológicos ha generado un gran número de instrumentos de medida de dichas dimensiones. Estas condiciones de la investigación generan una dificultad para establecer relaciones significativas entre variables de estudio e investigaciones, ya que no siempre es posible comparar resultados, lo que tiene implicaciones en términos de validez y confiabilidad de los datos obtenidos y del constructo que se estudia (Miura, 2010).

En la presente investigación, se reconoce la complejidad de la vida social que transcurre en el marco de convivencia que proporciona el centro educativo, debido a la interacción de los tres factores señalados por Miura (2010) que representan, más bien, dimensiones de análisis de los procesos escolares. Factores externos como lo son la familia y el contexto social en el que se inscribe el centro educativo, factores internos propios de la relación social entre los miembros de la comunidad educativa, docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, docentes-docentes y, por último, los factores propios de la organización escolar donde la persona que dirige el centro educativo tiene una gran tarea en la manera en que ejerce su liderazgo, orienta, y gestiona los procesos institucionales.

Para esta investigación y por la orientación psicoeducativa de quien lo sustenta, el clima escolar será comprendido como la red de relaciones interpersonales entre iguales y entre estudiantes y docentes que se perciben –componente cognitivo-, que se vivencian –componente afectivo- y que dan como resultado una experiencia global de las relaciones del centro educativo en el que participan aspectos de la organización, la planta física y por tratarse de una población adolescente, el manejo de la autoridad, el sentimiento de seguridad, de apoyo y calidez de parte de los adultos del centro educativo así como las relaciones positivas con sus compañeros.

Debido a que el cuerpo de conocimientos sobre el tema reporta relaciones significativas entre el clima escolar percibido y medidas de bienestar subjetivo (Siddall, 2011), ha sido el interés de quien escribe, indagar sobre estas relaciones en ambientes de centros escolares en Costa Rica. De allí que en el siguiente apartado se aborde la noción de bienestar subjetivo a partir de su dimensión cognitiva como lo es la satisfacción con la vida, un tema de gran relevancia al trabajar con personas adolescentes.

III. El bienestar subjetivo

En la literatura empírica, el clima escolar ha sido relacionado positivamente con sentimientos de bienestar, conceptualizado con medidas de autoestima, depresión y satisfacción con la vida (Ruus et al., 2007; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Turner et al., 2014; Berg y Aber, 2015). Estos hallazgos muestran la relevancia del estudio de la relación de esta pareja de constructos, pues, finalmente, el objetivo que se desea alcanzar desde la psicología es el de incidir en los procesos de

salud de jóvenes adolescentes en los contextos educativos. En este apartado, se aborda el constructo de bienestar en la psicología positiva, se discuten sus dimensiones y la relevancia de su estudio.

1. Componentes del concepto

La noción de bienestar no solo se ha estudiado desde la psicología. Diversos campos de conocimiento como el sociológico y el económico se han interesado en su estudio por su asociación con el concepto de calidad de vida al lado de otros indicadores socioeconómicos como lo puede ser el ingreso per cápita o las condiciones materiales de existencia. No obstante, en esta investigación el concepto de bienestar se asume como un constructo psicológico relacionado con aspectos subjetivos como la alegría, la felicidad, la satisfacción con la vida, fortalezas psicológicas o emociones positivas (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009).

Según Roffey (2015), es posible ubicar dos tradiciones a partir de las cuales se ha abordado el concepto de bienestar. Una posición que se le ha denominado *hedónica* y la otra, un enfoque que se refiere al bienestar en un sentido *eudaimónico* (a partir de la práctica de la virtud y visión del crecimiento personal, desarrollo del potencial humano) y en cuyos orígenes se reconocen los autores como Maslow, Rogers o Allport (Rodríguez y Goñi, 2011). Carol Ryff (cit. por Vázquez et al., 2009) propone el término de bienestar psicológico para referirse al bienestar eudaimónico y así distinguirlo del bienestar subjetivo, este último asociado con una posición hedonista del bienestar y representado en estudios sobre felicidad y satisfacción con la vida.

Mientras que la concepción eudaimónica se centra en el contenido de la propia vida y en los procesos implicados de vivir bien, la concepción hedónica se centra en el resultado específico, concretamente en conseguir la presencia de afecto positivo y la ausencia de afecto negativo, y una sensación global de satisfacción con la propia vida (Vázquez et al., 2009, p.18).

Alrededor de la distinción de las acepciones bienestar psicológico y subjetivo, existe una discusión en torno del análisis de validez de sus propuestas y de los instrumentos de investigación utilizados por quienes estudian el bienestar psicológico, para algunos se pone en duda la viabilidad de traer este concepto asociado a la filosofía al campo de la psicología como bienestar eudaimónico (Vázquez et al., 2009), por lo que optan por la investigación en el campo del bienestar subjetivo.

El estudio del bienestar subjetivo o felicidad subjetiva surge en el contexto de lo que se ha denominado psicología positiva que se propone como alternativa a lo que se considera una tendencia en psicología de estudiar los estados patológicos y enfermedades mentales, ya que se trata de una orientación que descuida el estudio de los estados positivos que son de beneficio para la salud (Cuadra y Florenzano, 2003). En consecuencia, estos estudios representan una manera de concebir la salud integral, ya que le interesa comprender los procesos asociados con los estados positivos más que con los procesos de enfermedad para entender su papel en los procesos de recuperación de la persona (Vázquez et al., 2009).

El interés por el estudio del bienestar subjetivo ha generado múltiples investigaciones que tratan de dar cuenta de los predictores del bienestar, para Ng y Diener (2014) uno de estos modelos

teóricos explica los determinantes del bienestar según dos enfoques, uno que postula que los eventos externos, las circunstancias objetivas de la vida y la demografía influyen en el bienestar subjetivo, mientras que la otra perspectiva parte de elementos disposicionales enfatizando la influencia de la personalidad en el bienestar. Es decir, las características globales de orden superior influyen en cómo una persona reacciona, piensa o se siente al respecto de eventos externos. Para estos autores, las investigaciones iniciales demuestran que los factores demográficos (como lo son los ingresos, la salud) representaban una pequeña varianza en el bienestar subjetivo lo que parecen indicar que los factores disposicionales juegan un papel más importante en este (Ng y Diener, 2014, p. 326).

Según Kapteyn, Lee, Tassot, Vonkova y Zamarro (2015), la mayor parte de la literatura en psicología ha conceptualizado el bienestar subjetivo, como la evaluación de la satisfacción con la vida-la insatisfacción (medidas evaluativas del bienestar) o como la combinación de los afectos experimentados, en una gama que va de emociones de alegría a miseria- (medidas de bienestar experimentado). Para Diener, Oishi y Lucas (2009), el bienestar subjetivo es definido como las evaluaciones cognitivas y afectivas que las personas hacen de su vida. Estas evaluaciones incluyen las reacciones emocionales tanto como los juicios cognitivos de satisfacción y logros.

De tal forma que el bienestar subjetivo se considera “una realidad compuesta por dos componentes: uno cognitivo (la satisfacción con la vida) y el otro de naturaleza afectiva denominado balance afectivo (o también nivel hedónico)” (Rodríguez y Goñi, 2011, p. 327). Para Soukiazis y Ramos (2016), este bienestar y el estado de felicidad vendrían a ser constructos

separados, pero sustancialmente relacionados entre sí, ambas dimensiones influenciadas por variables de contexto y variables individuales.

Para Diener (2000), las personas tienen experiencias abundantes de bienestar subjetivo (SWB) al experimentar emociones muy agradables o poco desagradables al comprometerse con actividades de su interés. De modo que la experiencia de bienestar está asociada con sentimientos de agrado y poco dolor y se advierte cuando la persona experimenta satisfacción con su vida. (p.34). De allí que el constructo de bienestar subjetivo se refiere, “a las evaluaciones que las personas hacen de sus vidas, las cuales pueden ser juicios sobre la satisfacción con la vida, evaluaciones basadas en los sentimientos, incluyendo su estado de ánimo y sus emociones” (Diener y Chang, 2011. p. 2).

Soukiazis y Ramos (2016) identifican tres factores a los que históricamente se les ha puesto atención en la literatura sobre bienestar (*well-being*). Estos factores son el *set-point*, es decir, lo genéticamente determinado y asumido para ser fijado y estable en el tiempo y sobre lo que no se tiene influencia o control porque se trata de lo heredado. El factor circunstancial o contextual que incluye lo social y variables demográficas así como lo geográfico y determinantes ambientales. Finalmente, el factor intencional que se refiere a las actividades en las que las personas se comprometen en sus vidas porque así lo estima, como lo puede ser la práctica de un deporte o una actividad de voluntariado.

La investigación en bienestar subjetivo centra su atención en los sentimientos positivos hacia uno mismo, el sentimiento de control personal, una visión optimista del futuro. Sentimientos que otorgan al individuo la fuerza y los recursos para enfrentar las dificultades de la vida (Vázquez et al., 2009). La relevancia de esta orientación en la investigación psicológica está asociada con las evidencias empíricas que señalan que los afectos positivos se relacionan con una mejor calidad de vida e incluso predicen la tasa de mortalidad (Vázquez et al., 2009). Estos resultados coinciden con las observaciones de Diener y Chan (2011) al respecto de la satisfacción con la vida como un factor que incide en la mejor condición de salud y la longevidad y finalmente el sentimiento de llevar una vida gratificante. De manera que el concepto de bienestar subjetivo se encuentra en el corazón de la psicología positiva (Diener et al., 2009).

Diener, Suh, Lucas y Smith (1999) plantean que el bienestar es una categoría amplia de un fenómeno que incluye las respuestas emocionales (afectos de agrado y desagrado) de las personas, dominios de satisfacción y juicios globales de la satisfacción con la vida. Cada uno de estos constructos específicos necesita ser comprendido por sí mismo, aunque se observa con frecuencia en la investigación correlaciones importantes entre estos componentes. No obstante, los estudios sobre afectos y satisfacción con la vida que reportan los autores, muestran que los coeficientes de validez de cada constructo son mayores que las intercorrelaciones entre ellos. Para estos autores, el bienestar subjetivo es un área general de interés científico más que un único constructo específico.

Diener et al. (1999) advierten que los investigadores del bienestar subjetivo consideran que la calidad de la vida no se define solo por los indicadores sociales, esto es que las personas

reaccionan distintamente hacia las mismas circunstancias y evalúan las condiciones basadas en sus propias expectativas, valores y experiencias previas, lo que quiere decir que el elemento subjetivo es esencial al evaluar la calidad de sus vidas, pero los autores agregan que el bienestar subjetivo no es el único elemento que define una buena vida (Diener et al., 1999). Esto muestra que el bienestar subjetivo tiene múltiples facetas que podrían ser evaluadas a través de juicios globales, reportes de estados emocionales en un momento específico, por estudio de la fisiología, la memoria y la expresión emocional y reacciones conductuales (Diener et al., 1999).

Los resultados de algunas investigaciones han señalado a la personalidad como uno de los más fuertes y consistentes predictores del bienestar subjetivo. Estudios sobre la herencia han estimado que los genes aportan un 40 % de la varianza en emocionalidad positiva y un 55 % de la varianza en emocionalidad negativa, mientras que el ambiente familiar mostraba un 22 % y 2 % de la varianza respectivamente. Ante esta evidencia, Diener et al. (1999) comentan que se esperaría que el bienestar subjetivo sea en parte consistente a través del tiempo y a través de las situaciones debido a los factores de personalidad estables a largo plazo. Por ejemplo, el estudio de Magnus y Diener en 1991 (cit. por Diener et al. 1999), encontraron que las medidas de personalidad predicen satisfacción con la vida 4 años después, incluso controlando la intervención de eventos de la vida.

Autores citados por Diener et al. (1999) encontraron que las personas eventualmente regresan a su “línea base” de afecto positiva o afectiva después de que la persona vivencia el evento bueno o malo. Proponiendo una teoría del equilibrio en la cual la personalidad determina este nivel básico de respuesta emocional o *set point* (Headey and Wearing, 1989, cit. por Diener et al. 1999).

No obstante, Diener et al. (1999) problematizan la imposibilidad de someter a las personas a condiciones ambientales extremas para observar sus consecuencias en el bienestar subjetivo, y por otro lado, se obtienen resultados contradictorios en investigaciones donde la influencia de la herencia se puede observar para el afecto negativo, pero no para el afecto positivo o resultados que señalan una influencia modesta del factor de la herencia sobre la depresión, pero mínima para estados de ánimo deprimidos y bienestar, o donde los factores ambientales explican un amplio porcentaje de la varianza en el afecto deprimido y afecto positivo.

Asimismo, los autores llaman la atención sobre el hecho de que el efecto del factor genético sobre el bienestar subjetivo puede no ser directo, en este sentido, los genes tendrían una influencia sobre los eventos de vida, influenciando la conducta que “incrementa la probabilidad de que ciertos eventos de vida puedan ser experimentados” (p. 279) en ciertos contextos. Sin embargo, no sería exacto afirmar que la felicidad se trata de un rasgo de personalidad, porque los estudios muestran que esta puede cambiar en el tiempo y de acuerdo con el tipo de acontecimiento, no obstante, los rasgos de personalidad estables pueden influenciar el bienestar subjetivo.

Los rasgos que más han recibido atención en la investigación son la extraversión y el neurotismo (el primero en tanto influencia el afecto positivo y el segundo el afecto negativo). La investigación al respecto no es concluyente, pero aporta elementos importantes al respecto de las condiciones de las personas que los llevan a ser más o menos felices.

Una de las hipótesis con las que se ha abordado el tema sobre el bienestar subjetivo las presentan los estudios de Diener, Sandvik, Pavot y Fujita de 1992 y Diener, Larsen y Emmons, 1984 (cit. por Diener et al., 1999) quienes proponen que las personas extrovertidas son más felices que las introvertidas por un mayor ajuste de la personalidad y el medio ambiente. De acuerdo con estos estudios, el ambiente social es necesario por las demandas de la sociedad y porque los extrovertidos están más confortables y felices en situaciones sociales, siendo en promedio más felices que los introvertidos.

La autoestima también es un rasgo que ha sido estudiado en relación con el bienestar subjetivo, pero no se ha podido establecer como un rasgo universal. Diener et al. (1999) señalan que este rasgo se encuentra poco asociado con el bienestar cuando se trata de culturas que valoran al grupo sobre lo individual. Otro aspecto estudiado es la disposición optimista como correlato de la felicidad y los procesos cognitivos asociados al optimismo y a la expectativa de futuro.

La comparación social que la persona hace de los demás en relación consigo mismo, es otro factor que influencia el bienestar subjetivo, Diener et al. 1999 proponen tres procesos principales en la comparación social: “(a) adquisición de la información social, (b) pensamiento acerca de la información social y (c) reacciones ante las comparaciones sociales” (p. 282). Esta información puede venir de diversas fuentes, del contacto personal con individuos cercanos, por la lectura sobre otros o como señalan los autores, información que viene de individuos imaginados. A esta información se reacciona con “respuestas cognitivas, afectivas o conductuales y no necesariamente

implican percibir un contraste entre uno mismo y los demás” (p. 282), lo que también puede verse influenciado por la personalidad.

Para Diener et al. (1999), la información social tiene una influencia a largo plazo sobre el bienestar subjetivo cuando afecta los objetivos del individuo, lo que está asociado con sus aspiraciones, pues se observa que el proceso para alcanzar dichas aspiraciones pueden tener una influencia positiva más que el bienestar subjetivo que se obtiene como resultado. Por otro lado, la cultura juega un papel importante cuando los objetivos del individuo son valorados por la cultura o subcultura a la que pertenece.

El término de satisfacción con la vida se ha investigado con bastante fuerza en población adulta desde mediados de la década de 1980 con los primeros estudios de Diener (Linden, 2012), desde entonces se puede afirmar con justeza que el bienestar subjetivo es una experiencia individual y que no se trata de la ausencia de eventos negativos en la vida, sino de la inclusión de factores positivos en la evaluación global de la vida.

La satisfacción con la vida como componente cognitivo del bienestar subjetivo se refiere a la evaluación que las personas hacen de sus propias vidas en términos de juicio global (tanto como satisfacción con la vida o sentimientos de completud) o dominios específicos de sus vidas (como matrimonio o trabajo). La satisfacción con la vida ha sido definida por Diener et al. (1999) como la evaluación subjetiva global que hace la persona acerca de lo positiva que es su vida como un todo y con los dominios específicos (e.g. vida familiar, experiencias escolares). Por tanto, la satisfacción

del adolescente con su centro educativo vendría a representar parte de la evaluación que la persona hace de su vida en términos globales.

Sin embargo, la satisfacción con la vida es primordialmente una evaluación cognitiva que hace la persona sobre su vida, para Lyons, Huebner y Hills (2016) así como una evaluación afectiva o emocional porque

refleja de manera sumaria los juicios de sus vidas como un todo mientras que el bienestar emocional refleja las respuestas emocionales de los individuos en respuesta a las experiencias específicas de la vida (Diener et al., 2003). (p.1034).

En el apartado siguiente, se presenta brevemente algunos de los hallazgos que se han obtenido en la investigación de la satisfacción con la vida en adolescentes.

2. Satisfacción con la vida en adolescentes

Ya es un dato comprobado a través de la investigación y teorías del desarrollo, que el proceso adolescente se refiere a vivencias que tienen lugar en medio de grandes cambios fisiológicos, afectivos y cognitivos de cara a la adultez. Es un momento de vida donde se definen las grandes tareas de la persona como lo es la consolidación de la identidad, y la integración de las relaciones de amistad, y de familia.

Esto implica la necesidad del acompañamiento de la persona adolescente por parte de adultos capaces de darle apoyo y seguridad, pues la intensidad de sus vivencias sin un adecuado

acompañamiento pueden afectar su bienestar subjetivo (Valenzuela, Ibarra, Zubarew, Loreto, 2013). Por tanto, la investigación en el tema de la Satisfacción con la vida puede aportar conocimientos al respecto de los factores que pueden mejorar la calidad de vida de los adolescentes.

Aunque la investigación con personas jóvenes es menos abundante que la investigación con adultos (Linden, 2012; Lyons et al., 2016), los hallazgos sugieren que en promedio los niños y adultos tienden a reportar niveles moderadamente altos de Satisfacción con la vida global y solo un 10 % de personas jóvenes refieren insatisfacción en población estadounidense (Lyons et al., 2016).

Por otro lado, los resultados de algunos estudios longitudinales a corto plazo han demostrado que la satisfacción con la vida viene a ser un antecedente significativo de varios resultados clave para la vida personal e interpersonal en la juventud como se ha demostrado en estudios que reportan relaciones estadísticamente significativos entre altos niveles satisfacción con la vida y mayor compromiso escolar, relaciones familiares y de pares mejoradas, así como una disminución de los problemas de conducta.

Los resultados de investigación han demostrado que los rasgos de personalidad, como la extraversión y el neuroticismo, están moderadamente correlacionados con satisfacción con la vida en niños y adolescentes. La investigación también ha demostrado que los factores ambientales, como los principales eventos de la vida, (por ejemplo, eventos estresantes), son predictores significativos de satisfacción con la vida aún más que los rasgos de personalidad (Lyons et al., 2016). Por otro lado, conductas de afrontamiento se relacionan de manera significativa con

satisfacción con la vida, y las características de la personalidad y las experiencias ambientales en adolescentes.

Un campo de estudio de la satisfacción con la vida en adolescentes se refiere al dominio de satisfacción con la escuela, pues gran parte de la actividad que realiza la persona adolescente se desarrolla en estos contextos. La satisfacción con la escuela también se trata de una evaluación cognitivo-afectiva de los estudiantes respecto de la satisfacción con las propias experiencias en la escuela como un constructo subjetivo de importancia para el bienestar subjetivo de los estudiantes (Linden, 2012). Y, aunque no se ha podido acordar, a partir de los resultados de investigación, cuáles son los indicadores relevantes de la calidad de vida subjetiva en el contexto escolar, los juicios de satisfacción con la vida han demostrado ser relevantes para el funcionamiento escolar. (Huebner, 2004).

En esta vía, la satisfacción con la escuela se ha asociado con diversas variables situacionales como el clima escolar, de interés en este estudio y con potenciales beneficios en la valoración de la escuela y su compromiso en la finalización de los estudios (Linden, 2012), de allí la importancia de continuar profundizando en su conocimiento.

IV. El comportamiento prosocial

Los estudios en comportamiento prosocial presentan una gran diversidad de temas y referencias, tanto en habla inglesa como en español. El aporte de Nancy Eisenberg y colaboradores, es notoriamente importante por su influencia y participación en investigaciones sobre el tema en idioma inglés, mientras que en castellano, una de las autoras que más destaca es Vicenta Mestre y un equipo de investigadores de la Universidad de Valencia. A continuación, se desarrolla el concepto de *comportamiento prosocial*, en general, su relación con el concepto de empatía así como su especificidad en población adolescente.

1. Reseña del desarrollo de los estudios en comportamiento prosocial

El estudio del comportamiento prosocial tiene su origen en los Estados Unidos a raíz de dos importantes acontecimientos, uno de estos es el movimiento por los derechos civiles y las manifestaciones en contra de la guerra de Vietnam que cuestionaron las políticas y valores de la sociedad norteamericana y un suceso ocurrido en 1964 que dejó conmocionada a la opinión pública de los Estados Unidos; a pesar de que al menos treinta personas pudieron brindar ayuda a una joven que estaba siendo atacada, no lo hicieron, ni siquiera para llamar a la policía (Eisenberg, 1999). Las razones que las personas brindaron al ser entrevistadas, estuvieron asociadas con el temor a involucrarse y resultar heridas, mientras que otras afirmaron “no saber” por qué no lo hicieron.

A partir de estos eventos, los estudios sobre el comportamiento prosocial se desarrollaron con gran interés y la producción no se ha detenido desde entonces. Un consenso en la literatura es que el comportamiento prosocial incluye, las *conductas de ayuda*, las que se pueden expresar en

situaciones de emergencia como en la donación de órganos, entre otras. Un grupo de investigadores en 1989 desarrolló un estudio acerca de la producción científica al respecto del comportamiento prosocial en el período comprendido entre enero de 1976 y diciembre de 1988 (González, 1992). Los investigadores consideraron los temas asociados con conductas prosociales como: altruismo (*altruism*), asistencia (*assistance*), cooperación (*cooperation*), confianza (*trust*), conducta prosocial (*prosocial behavior*), comportamiento caritativo (*charitable behavior*) y conductas de compartir (*sharing*).

Los resultados mostraron un incremento en el estudio del comportamiento prosocial en la década de los años de 1980: 42 artículos, en 1976; 60 artículos, en 1981 y en 1986 se habían publicados 141 artículos sobre el tema. Los temas más investigados fueron los siguientes: *help* con 175 artículos del total de los trabajos inventariados, *cooperation*, 168 artículos, 97 artículos en *prosocial*, 79 y 67 artículos para *competition* y *altruism*, respectivamente.

Estos resultados ponen en evidencia la relevancia social del tema y permiten constatar, a pesar de la gran diversidad de intereses asociados con el estudio del comportamiento prosocial, un importante interés por dar respuesta a los retos que plantean las diferentes condiciones históricas que sirven de contexto al desarrollo de comportamientos prosociales.

Auné, Blum, Abal, Lozzia y Horacio (2014) reconocen dos definiciones para el comportamiento prosocial, una como los intentos de satisfacer la necesidad de apoyo físico y emocional de otra persona (citando los trabajos de Benson, Scales, Hamilton y Sesma, 2006 y el de

Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, y Hawkins, 2004), y la segunda como los comportamientos que “se adoptan para cuidar, asistir, confortar y ayudar a otros” (p. 22) basándose en Caprara, Steca, Zelli, & Capanna, 2005. No obstante, para efectos de esta investigación se asumirá la definición de Holmgren, Eisenberg y Fabes (1998), quienes definen la conducta prosocial como acciones voluntarias que se realizan con la intención de ayudar o beneficiar a otro, tales como *sharing*, *helping*, *supporting*, and *protecting others*, ya que en las otras definiciones no queda claro que la acción prosocial implica también la voluntad de quien las expresa.

González (1992) identifica tres líneas de investigación en el tema del comportamiento prosocial:

1. La primera abarca términos o conceptos tradicionalmente asociados con el comportamiento prosocial: “*help*, *cooperation*, *prosocial*, *competition*, *altruism*, *trust*, *donation* y *generosity*” (p.31).

2. La segunda línea se centra en la formulación, la discusión o la comprobación de posibles determinantes del constructo, en especial, se hace referencia al constructo empatía (*empathy*), considerado desde los primeros trabajos de los años setenta, como el motivador de la conducta prosocial (Eisenberg, 1991).

3. La tercera vía de interés corresponde a los trabajos que se han orientado a clarificar aspectos evolutivos claves del desarrollo del comportamiento prosocial, como la edad o la socialización (González, 1992).

Penner, Dovidio, Piliavin y Schroeder (2005) sintetizan los intereses en la investigación del comportamiento prosocial en dos grandes preguntas, la primera se refiere al ¿cuándo la persona ayuda?, situada específicamente en los estudios de las décadas 60 y 70 del siglo XX. La segunda pregunta se genera en las décadas de los 80 y 90, la cual procura responder a ¿por qué las personas ayudan?

Para estos autores, los hallazgos en comportamiento prosocial en las primeras décadas de su estudio aportaron que las personas ayudan luego de valorar más o menos racionalmente la relación entre el costo y beneficio de su acción, por tanto, se ayuda cuando la persona recibe o aumenta la recompensa para su desarrollo personal, es decir, si la persona no ayuda podría exponerse a la culpa o la vergüenza por su falta de acción (Penner et al., 2005). Esto indica que el comportamiento prosocial vendría a tener como resultado final el propio bienestar.

Los hallazgos al respecto del por qué se ayuda, según Penner et al. (2005. p. 14.3), se centran en tres tipos de mecanismos: a) principios de las teorías de aprendizaje especialmente del condicionamiento operante y aprendizaje social, experiencias de socialización y factores del desarrollo; b) las normas sociales y personales que se refieren a la responsabilidad social y a la reciprocidad, a la autoimagen positiva y logro de los propios ideales y c) la excitación (*arousal*) y el afecto como reconocimiento de la importancia del rol que juega la emoción en la motivación de la acción prosocial y como un elemento fundamental de muchas situaciones de ayuda potencial. Ejemplos de este son el malestar personal o la excitación empática. De acuerdo con la interpretación

de esta excitación afectiva, se muestra la naturaleza de la motivación prosocial, motivación egoísta o altruista.

Por otro lado, un tema de debate de investigación en comportamiento prosocial ha sido si las tendencias prosociales son estables a través del tiempo y contexto, lo que se va confirmando en diferentes investigaciones respecto de la infancia y la adultez temprana (Eisenberg et al. 2005). En esta línea, el estudio de la edad ha sido de interés debido a que los logros en las formas de razonamiento que se alcanzan en la adolescencia media y tardía permiten desarrollar la *toma de perspectiva* respecto de la situación del otro, lo que viene a contribuir en las conductas de ayuda, cuidado y protección.

Penner et al. (2005) ofrecen otra perspectiva de análisis de los comportamientos prosociales, ellos proponen:

una perspectiva multinivel para reconocer las diferentes influencias que promueven las acciones de ayuda o que benefician a otros, considerar la variedad de vías en las que la conducta prosocial puede ser manifestada, y explicar los procesos, comunes y únicos, que subyacen a los actos prosociales a través de los diferentes niveles de análisis. (p.366)²

Para lograr esta perspectiva, los autores proponen diferentes niveles de análisis: el micro nivel, el meso nivel y el macro nivel. El micro nivel incluye la investigación de aquellos elementos que se encuentran al origen de los comportamientos prosociales como las bases evolutivas o

² Traducción libre de la autora de este documento.

nerviosas y la etiología de las diferencias individuales en estas tendencias. Aspecto sobre el cual podemos incidir poco, pues se apela a los aspectos genético-evolutivos del comportamiento prosocial.

El meso nivel se refiere al estudio de la diada conductas de ayuda y receptores de la acción en los contextos específicos de esa situación. La pregunta por los motivadores de la acción prosocial se ubican en este nivel, cuándo y por qué se ayuda a otros. Por último, el macro nivel se refiere a los comportamientos prosociales que ocurren en el contexto de un grupo o de una amplia organización, como un grupo de voluntariado o de cooperación. Estos dos niveles aportan elementos para la comprensión de las condiciones en las que se expresan los comportamientos prosociales, lo que puede resultar de gran provecho en un trabajo como el que aquí se desarrolla.

La investigación empírica aporta evidencia para establecer que la edad se relaciona positivamente con la conducta prosocial al igual que el género, pues las mujeres presentan mayor tendencia a comportarse empáticamente. De acuerdo con Auné et al. (2014):

[...] la conducta prosocial se convierte en relativamente estable durante el final de la infancia y la adolescencia temprana. En la adolescencia media tiende a declinar, para incrementarse en la adolescencia tardía (Carlo, Crockett, Randall, & Roesch, 2007; Inglés et al., 2008, p. 24)

2. La empatía como motivación del comportamiento prosocial

Se estima que la comprensión del desarrollo del comportamiento prosocial puede orientar acerca de cómo incidir en comportamientos alternativos a la violencia. En esto radica la relevancia de aclarar cuál es el motivador de estos comportamientos. La conducta prosocial puede ser motivada por numerosos factores, no obstante, la empatía ha sido considerada como su motivador principal. La investigación en el campo estudia la distinción entre un comportamiento prosocial como resultado de una motivación altruista y si todo altruismo es motivado por la empatía, o si se trata de un comportamiento prosocial resultado de un malestar personal de quien realiza la conducta, lo que finalmente constituiría una motivación egoísta. Los estudios incluyen en la discusión si el comportamiento altruista surge como un valor en sí mismo de ayudar al otro, bajo qué condiciones surgen y si se trata de un valor situacional o duradero (Eisenberg, 1991).

En el tema de la motivación del comportamiento prosocial, Eisenberg (1991) distingue en diálogo con Batson y Shaw, tres procesos denominados como: *perspective taking*, *Empathy* y *Sympathy*. De acuerdo con los autores Eisenberg, Shea, Carlo y Knight, (1991), los índices de empatía se han encontrado relacionados positivamente con conductas prosociales y negativamente relacionados con la agresividad y con conductas antisociales.

Por otro lado, indican que otras formas de respuesta emocional inducidas vicariamente como lo es el malestar personal, algunas veces está relacionado positiva y negativamente con la conducta prosocial, de allí que los autores señalan la importancia de tomar en consideración los

factores que podrían afectar la probabilidad de que las personas experimenten simpatía (*sympathy*) o malestar personal (*personal distress*).

Respecto de los procesos cognitivos, la toma de rol (*rol taking*) o la toma de perspectiva (*perspective taking*) han sido conceptualmente ligadas a altos niveles de juicio moral y con el altruismo. Por lo que su estudio también parece relevante para la comprensión del desarrollo moral y la manifestación de conductas morales prosociales.

Para Eisenberg (1991), la toma de perspectiva se refiere a la comprensión cognitiva del estado emocional y de las cogniciones del otro. En cambio, la empatía es definida como:

[...] una respuesta emocional que proviene del estado emocional o condición de otro y es congruente con el estado emocional o condición del otro y que involucra al menos una mínima diferenciación entre el sí mismo y el otro mientras se empatiza. (Eisenberg y otros, 1991, p. 65)³

Otro de los conceptos revisados por esta autora en relación con la conducta prosocial se refiere al de simpatía, el cual en contraste, con el de empatía es definida por Eisenberg (1991) como:

[...] una reacción emocional vicaria basada en la aprehensión de la situación o del estado emocional de otro, que involucra sentimientos de tristeza o preocupación por el

³ Trad. Propia. As an emotional response that stems from another's emotional state or condition and is congruent with the other's emotional state or condition. (...) as involving at least a minimal differentiation between self and ther while empathizing.

otro [...] Esta preocupación implica el deseo orientado hacia el otro para que la otra persona se sienta mejor y no es lo mismo que meramente sentir lo que la otra persona siente como en la empatía (p.65) en este sentido, la simpatía vendría a ser un estado de madurez de la empatía.

Para Eisenberg (1991), la toma de perspectiva a menudo conduce a la empatía, la cual en combinación con el adicional procesamiento cognitivo, frecuentemente resulta en simpatía y/o malestar personal (distress, como reacción emocional inducida vicariamente como la ansiedad o la preocupación la que esta acoplada con la auto orientación, como preocupación egoísta).

Eisenberg (1991) sugiere que para distinguir entre toma de perspectiva, empatía y simpatía, es posible diferenciar más claramente entre procesos puramente cognitivos y procesos que involucran tanto el afecto como algo de cognición. Más precisamente, para diferenciar la simpatía de la empatía se puede distinguir entre diferentes modos de respuesta emocional, una implica la preocupación simpática y otra implica meramente la experiencia de la emoción similar a la del otro. Además, considera que las diferencias individuales tales como excitación emocional y autorregulación o habilidades de afrontamiento son variables incluidas en modelos de respuesta simpática.

La investigación en psicología ha definido de diversas maneras el concepto de empatía, no obstante, como afirman Eisenberg y Strayer (1987) pareciera común en ellas la referencia al afecto

que se comparte como componente primario, no obstante, algunos autores han llamado la atención sobre el componente cognitivo que permite la comprensión del otro a su vez que la capacidad de tomar distancia de este.

Así, se tienen dos posiciones respecto de la motivación para actuar a favor de los demás, quienes ayudan a otros como una respuesta altruista centrada en la preocupación por el otro, donde la empatía y simpatía juegan un importante papel como motivador, o la motivación centrada en sí mismo para reducir el propio malestar, ante la activación fisiológica vivida como ansiedad frente a la situación de necesidad del otro. En esta situación, el beneficio personal de la conducta de ayuda será la reducción de la activación fisiológica, los costos de no ayudar es la persistencia de la ansiedad o de la culpa.

En consecuencia, la investigación ha mostrado que la respuesta *empática* se constituye en un motivo moral, entendiendo a la empatía como la respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo. Así, Holgrem et al. (1998, p. 171) señalan que auto reportes de simpatía y malestar personal o bajos niveles de emoción positiva en un contexto donde se induce la empatía, se relaciona algunas veces con formas de comportamiento prosocial como lo son la conducta de ayuda o de cuidado, particularmente en niños mayores y adultos, aunque aclaran que en algunas investigaciones los informes de adultos sobre malestar personal se asociaron tanto con el sufrimiento personal como con la simpatía.

Por otra parte, Pérez–Delgado, Samper y Martí (2003) afirman que la empatía, además de la reacción emocional, agrupa respuestas cognitivas e intelectuales por la comprensión desde el punto de vista del otro. Desde su punto de vista, el componente emocional en la motivación empática, la hace vulnerable a influencias diversas, que pueden disminuir o, incluso, anular dicha respuesta. Estas influencias estarían asociadas con el sujeto de la acción empática, con la víctima o con la situación, por ejemplo, el estado emocional del sujeto, sus ideas y sus creencias; la etnia o la capacidad para expresar las emociones; o sobre la situación, la cercanía física del otro o la presencia o ausencia de otras personas. No obstante, Mestre et al. (2003) han podido observar, a lo largo de sus investigaciones, que es esperable que a una alta empatía disposicional, como característica permanente, corresponda una alta empatía situacional, como respuesta concreta en un contexto concreto.

Fuentes et al. (1999, p, 152), desde una orientación teórica etológica, definen la empatía como el componente motivacional del comportamiento altruista y prosocial. Señalan que “las conductas altruistas sí existen y tienen una función adaptativa [...], para esta teoría, la ayuda a los demás, no se contrapone al bienestar propio y del grupo”. Los autores, siguiendo a Hoffman (1981), proponen:

[...] no se heredan conductas altruistas, sino mediadores o motivadores de la conducta altruista, fundamentalmente la capacidad de empatía (respuesta afectiva congruente con el estado emocional de los demás que predispone a la ayuda) y la tendencia a crear vínculos afectivos con los cuidadores. La comprobada universalidad de estas capacidades en los seres humanos, la existencia de manifestaciones de las mismas desde los primeros momentos de

vida y su probable base fisiológica sugiere que se trata de predisposiciones genéticas (p. 152).

Los autores agregan que “el lugar privilegiado de aprendizaje de estas conductas es, probablemente, la relación con las figuras de apego” (p. 153), ya que por la naturaleza de esas relaciones, se manifiesta un importante número de conductas altruistas dirigidas a los hijos e hijas, las que hacen posible que estos sobrevivan y, a la vez, que el grupo social al que pertenecen se beneficie.

Un hallazgo observado desde 1991 por Ma y Lung, es que un buen ambiente social familiar, influencias positivas de los pares y buenas relaciones con estos tienden a incrementar la orientación altruista. Evidencia, apoyada por el estudio de Strayer (2004), que la empatía de los niños y de las niñas y las prácticas parentales son múltiplemente determinadas. La hipótesis de trabajo de la autora es que la empatía entre padres (madres) e hijos (as) está mediada por diferentes variables que intervienen, como lo son: la calidez, el control y la expresividad emocional, tanto si se alienta (*encouragement*) como si se regula.

3. Adolescencia y comportamiento prosocial

Gran parte del interés que ha motivado el estudio del desarrollo del comportamiento prosocial se ha centrado en la infancia y un poco menos en la adolescencia. Sin embargo, los artículos que se dedican a este período de vida han considerado el comportamiento prosocial en la

adolescencia en relación con el desarrollo moral o como lo estudia Eisenberg, Carlo, Murphy y Van Court (1995) desde la moral positiva como razonamiento moral prosocial y con características de la respuesta empática-relacionada debido a su asociación con la comprensión de conceptos abstractos.

Los hallazgos indican que los niños jóvenes tienden a usar en un inicio el razonamiento hedónico o razonamiento prosocial orientado a las necesidades, en la escuela primaria el razonamiento de los niños evidencia una preocupación por la aprobación y mejora de las relaciones, tanto como el deseo de comportarse de buena manera de acuerdo con los estereotipos acerca de lo que es ser una “buena persona”, aunque es un razonamiento que se ha encontrado que decrece en un poco en su uso en la secundaria. Además, los hallazgos muestran evidencia de un tipo de pensamiento como de reciprocidad directa lo que refleja una orientación hacia la autogranancia que incrementa en la edad escolar y decrece en su uso en la adolescencia media (Eisenberg et al., 1998).

De manera que los niños (as) en la edad escolar presentan un razonamiento moral hedónico como razonamiento prosocial orientado a la necesidad, pero este decrece con la edad entre los 11 y 12 años, vuelve a aumentar particularmente en los chicos en la adolescencia media hacia los 15 y 16 años. Sugiere Eisenberg (1986 citado por Eisenberg et al., 1995) que esto se debe a que los niveles de razonamiento moral prosocial no son estructuras jerárquicas integradas (por lo que el razonamiento de un individuo no es necesariamente primario en una etapa) o invariante en secuencia y universal.

En un estudio de Eisenberg de 1991 (Eisenberg et al., 1995) con jóvenes de 15 y 16 años, *la toma de perspectiva cognitiva* fue relacionada positivamente a altos niveles de razonamiento moral y negativamente relacionado al razonamiento hedonista mientras que la *simpatía disposicional* se correlacionó positivamente con un razonamiento empático rudimentario (orientado a las necesidades) y negativamente correlacionado con razonamiento hedónico.

Los hallazgos de Eisenberg et al. (1995) son coincidentes con lo señalado anteriormente, con la adultez algunas formas de *razonamiento moral auto reflexivo e internalizado* (como el *role taking*, afecto positivo y consecuencias, valores, afecto negativo y consecuencias, normas, reglas y razonamiento sobre la ley), incrementa su uso, mientras que el razonamiento estereotipado decrece (como orientación a las imágenes estereotipadas de lo que es una buena persona.

En este mismo estudio, el razonamiento hedónico (orientación hacia sí mismo) se relacionó negativamente con la empatía/simpatía, en general, la simpatía y la toma de perspectiva estuvieron relacionadas con el razonamiento moral, pero no el malestar personal. El razonamiento hedónico decreció en la temprana adolescencia y luego vuelve a incrementar ligeramente en la adolescencia media, continúa su incremento hacia los 19 y 20 años. La reciprocidad directa (orientación a la ganancia personal debido a la reciprocidad directa o falta de ella de parte del receptor de la acción) y el razonamiento orientado a la aprobación declina en la adolescencia media. Para los autores, es probable que estos incrementos se deban al aumento del razonamiento operacional formal de la adolescencia tardía y adultez temprana.

Además, las oportunidades de las experiencias de *role-taking* se incrementan. Los autores consideran que la experiencia universitaria está asociada con el incremento del razonamiento moral quizás debido a la estimulación intelectual a nivel general, y debido al medio extracurricular. Sin embargo, estos hallazgos no indicaron mejora en el razonamiento moral con respecto a algunos modos de razonamiento estudiados por Eisenberg et al. (1995), como el incremento en afectos y valores positivos y afectos y razonamiento de consecuencias negativas que parece ocurrir entre los 15 a 16 años y entre 17 a 18 años.

En un estudio posterior de Eisenberg et al. (2005) que examinó los cambios relacionados con la edad en el funcionamiento prosocial desde la adolescencia media (15–16 años) hasta la adultez temprana (25–26 años), se determinó que la simpatía no mostró un patrón específico de cambio con la edad mientras que el malestar personal decrece con la edad. Esto indicaría que la tendencia a experimentar simpatía podría no incrementarse de una manera sistemática después de la adolescencia media (y que el patrón de cambio en la adolescencia no es consistentemente alta según otros hallazgos de investigación) (Eisenberg et al., p. 252).

Al respecto del comportamiento prosocial evaluado como conducta de ayuda, las observaciones señalan un incremento entre los 15 a 16 años hasta los 17 a 18 años y declina en los primeros años veintes e incrementa nuevamente hacia los 25 y 26 años. Afirman los autores que las diferencias individuales en el comportamiento de ayuda y en simpatía fueron bastante consistentes en el tiempo sin un aumento sistemático con la edad, desde la mitad de la adolescencia hasta la edad adulta.

En cuanto al pensamiento hedonista, fue utilizado con poca frecuencia en la adultez temprana ante los dilemas donde los costos de ayudar a otros eran altos para sí mismos. Además, los constructos de comportamiento prosocial, empatía-relacionada y deseabilidad social fueron relativamente estables a través de un período de 4 años que duró la investigación. Las diferencias individuales en estos comportamientos y reacciones, parecen tener una calidad duradera en la adolescencia y principios de la edad adulta. Además, por los hallazgos de otras investigaciones, los patrones de relaciones entre el juicio moral, el comportamiento prosocial y las características relacionadas con la empatía eran bastante similares a través de la adolescencia y la edad adulta temprana (aunque, por ejemplo, diferentes medidas de comportamiento prosocial puede ser relacionado con razonamiento moral o con la respuesta de empatía-relacionada en diferentes edades) (Eisenberg et al., 1995).

A su vez, Mestre et al. (2003) concluyen que la consideración de la edad o del desarrollo cognitivo se vuelve un elemento importante de la investigación sobre la empatía. Aunque también afirman que niños (as) pequeños (as) que aún no distinguen entre el sí mismo y el otro pueden activarla. De manera que la respuesta empática, tal y como se ha descrito, está asociada con el comportamiento prosocial y parece confirmarse con la edad, pues las relaciones afectivas y las conductas se vuelven más integradas en la adolescencia. Esta investigación confirma que las mujeres son más empáticas que los varones, como se ha mencionado a partir de otros estudios, incluso independientemente del sexo de la víctima objeto de empatía, y que la empatía modula el razonamiento sociomoral y la tendencia altruista.

Estos resultados son una constante en la investigación; así lo muestra el estudio de Inglés et al. (2009) quienes retoman hallazgos de investigaciones en población adolescente española, concluyendo que las mujeres adolescentes tienen niveles de comportamiento prosocial más alto que los varones, diferencia que crece conforme aumenta la edad.

Otros hallazgos indican que las diferencias individuales tempranas en las tendencias prosociales parecen predecir el comportamiento prosocial en la edad adulta (Eisenberg et al., 2002). Y la dimensión de la *popularidad social*, la que correlacionó positivamente con el comportamiento prosocial y el rechazo correlacionó negativamente con este, pero no con las estrategias de resolución de problemas sociales. En cuanto a los jóvenes controversiales y populares, estos resultaron más prosociales que los que son rechazados y descuidados (Inglés et al., 2009).

Pakaslahti, Karjalainen y Keltikangas-Jäivenen (2002) con una muestra de jóvenes, encontraron que las estrategias de resolución de problemas sociales y el comportamiento prosocial estaban relacionados, aunque mínimamente, pero ambos aspectos predecían la aceptación social entre pares, lo cual es de relevancia para la discusión sobre el desarrollo del comportamiento prosocial y sus características en los adolescentes, pues según este estudio, los adolescentes populares tienen un alto nivel de comportamiento prosocial y los adolescentes que no son populares, bajo nivel de comportamiento prosocial.

Por otro lado, las ventajas del desarrollo de conductas prosociales son de suma importancia para la persona, por ejemplo, el estudio de Llorca Mestre, Mesurado y Samper García (2014)

concluyen que la conducta prosocial actúa como inhibidor de la depresión en adolescentes, es decir, que el comportamiento prosocial es un factor protector ante la depresión, siendo la agresividad un factor de riesgo.

Debido a que en la depresión el individuo está centrado en sí mismo, descuida sus conductas dirigidas a otros, por lo que las autoras concluyen que actividades orientadas a ayudar al otro pueden potenciar las conductas prosociales, al tiempo que protegen al joven de la depresión en la adolescencia, donde la empatía actúa como motivador. Las autoras concluyen que “potenciar la empatía actúa directamente sobre las conductas prosociales que los adolescentes realizan y estas conductas son un factor protector de la sintomatología depresiva” (Llorca Mestre et al., p. 256).

El comportamiento prosocial en la adolescencia es altamente estimado por su posibilidad de inhibir los comportamientos violentos o antisociales que pueden aparecer en el período adolescente, y, por otro lado, según reporta Inglés et al. (2009), el comportamiento prosocial en edades tempranas es un predictor significativo del rendimiento académico en edades posteriores. Los autores también mencionan hallazgos respecto de la relación entre conducta prosocial, apoyo social entre pares, y reducción de la vulnerabilidad a la depresión y el desarrollo de conductas disruptivas, lo que favorece el rendimiento académico. (p. 94-95)

Por otro lado, el hallazgo del estudio de Inglés et al. (2009) es que el comportamiento prosocial se relaciona positiva y significativamente con el autoconcepto escolar y la autoeficacia académica, los autores afirman que

[...] numerosas investigaciones sobre conducta prosocial y estatus sociométrico revelan que los niños y adolescentes que presentan niveles significativamente más elevados en conducta prosocial tienden a ser más populares entre sus compañeros y a obtener mejores resultados académicos, mientras que los que actúan de manera agresiva y antisocial tienden a ser rechazados y a rendir menos o fracasar en la escuela. (p.94)

Estas consideraciones subrayan la relación entre comportamiento prosocial y desarrollo del adolescente, por esto, el fortalecimiento de comportamientos prosociales en la institución educativa es una alternativa a las prácticas violentas del centro. Por tanto, para quien escribe sería importante el desarrollo de programas que se enfoquen en el fortalecimiento de comportamientos orientados positivamente. Como se ha dicho, el desarrollo de la sensibilidad empática como motivador del comportamiento prosocial es sumamente relevante en la formación de los jóvenes, que si bien inicia en el seno de la familia como primer instancia socializadora, debería continuar en los ambientes escolares.

V. Aportes para la comprensión de las relaciones entre clima escolar, satisfacción con la vida y empatía en la adolescencia

En la actualidad, se espera de los centros educativos no solo que cumplan con su papel tradicional en la transmisión y enseñanza de contenidos curriculares, sino que, además, se le exige que cuiden y protejan el bienestar de las personas que recibe en sus aulas. Por esto, una de las

inquietudes que surgen en la literatura al respecto de la vida escolar está relacionada con la preocupación del impacto del centro educativo en el estado de bienestar global o de la salud de la persona que estudia.

Como se ha señalado, las instituciones educativas construyen su propia cultura a partir de las políticas que pone en práctica y por los valores que le guían. A lo que se le añade los diferentes niveles de relación y participación de los diferentes actores dentro de la organización, esta complejidad es aprehendida en la noción de clima escolar.

Se ha elegido la noción de clima escolar como uno de los conceptos claves de esta investigación, debido a que los hallazgos obtenidos en el campo indican que el clima escolar puede afectar los resultados escolares, el comportamiento cognitivo y afectivo, los valores, el crecimiento personal, y la satisfacción personal (Anderson, 1982).

El constructo clima escolar evidencia la complejidad en la que se generan las relaciones en los centros escolares, en él se reconoce la influencia de los factores sociales, individuales y del contexto, tanto familiar como el creado dentro del sistema escolar, por lo que se consideran para su estudio variables como la estructura familiar, la edad, sexo, historias escolares y características generales del centro educativo según es percibido por sus estudiantes.

El clima escolar puede representar un ambiente nutritivo para el desarrollo de sus educandos al posibilitar la vivencia del logro y del bienestar, pero los climas también pueden tener

características contrarias a una vivencia saludable del personal y de los estudiantes que forman parte de un sistema educativo, afectando su satisfacción en el ámbito educativo y su nivel de bienestar.

Un clima escolar favorable al desarrollo se destaca por proporcionar a las personas que participan en él sentimientos de valoración, aceptación, donde se percibe el apoyo, la confianza, el respeto mutuo entre docentes, docentes y estudiantes y entre iguales (Moreno et al., 2009), además de la percepción de justicia (Arón y Milicic, 1999, cit. por Guerra et al. 2012). Por otra parte, los estudios han concluido que existe una relación positiva entre este constructo y sentimientos de bienestar y satisfacción con la vida (Ruus et al., 2007; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Turner et al., 2014; Berg y Aber, 2015).

Esta relación entre bienestar subjetivo y clima escolar es para quien escribe de gran importancia al concebir el impacto de una psicología en contextos educativos orientada hacia el desarrollo de procesos de salud integral en adolescentes, ya que, según los hallazgos, el afecto positivo, como sentimientos positivos de uno mismo y una visión optimista del futuro, posibilita el afrontamiento de las dificultades cotidianas y de aquellas que se experimentan como amenazantes para la propia vida (Taylor et al. cit. por Vázquez et al., 2009, p. 17). Por otro lado, facilitan la creación y mantenimiento de vínculos sociales, los cuales son protectores de un buen estado de salud, al tiempo que se fortalece la reciprocidad social (Siegrist, 2005, cit. Vázquez et al., 2009, p. 20).

El hecho que señalan las investigaciones sobre la importancia de los aspectos disposicionales en la satisfacción con la vida vale la pena considerarlo en una etapa del ciclo vital donde se configuran procesos de identidad personal como lo es el período adolescente.

Por todos estos señalamientos, pero en especial por la relación que se ha establecido entre satisfacción con la vida y el lazo social, su estudio es relevante para esta investigación, por lo que puede significar para los procesos de desarrollo socioemocional del adolescente. Este lazo entre bienestar subjetivo y reciprocidad social permite introducir el tercer elemento de esta investigación el cual se ha expresado como empatía. Comprender este paso entre el bienestar psicológico y el lazo social en el contexto escolar es importante para la comprensión del desarrollo del comportamiento prosocial.

En párrafos anteriores, se ha afirmado que los componentes del bienestar subjetivo son los afectos negativos, los afectos positivos y la satisfacción con la vida siendo la recomendación de Diener et al. (1999) el estudio de cada uno de estos factores por separado más que la obtención de un índice global de felicidad. Por tanto, en el presente estudio se ha considerado evaluar la satisfacción con la vida de estudiantes de secundaria en relación con su clima escolar, pues como sugieren los estudios de Oishi y Diener (2001) las personas que informan sobre una alta satisfacción con la vida, son más propensos a calificar como alta su satisfacción con la vida en dominios si se enmarca en un tiempo más largo y si el dominio es más amplio como el dominio del “yo” y de las “relaciones sociales”, a diferencia de los dominios de “recreación”, “educación” y “habilidades.”

No obstante, los dominios de satisfacción como lo puede ser la satisfacción en el trabajo o con la salud han sido relacionados sustancialmente con la satisfacción con la vida, (Ng y Diener, 2014). Esto sugiere que las evaluaciones de situaciones o acontecimientos individuales se suman para influir la felicidad global. Por lo tanto, los efectos de los correlatos de la satisfacción con la vida, pueden actuar a través de diferentes procesos, lo que resulta en relaciones diferenciales ligadas a diferentes facetas de la satisfacción con la vida.

En esta vía, Vázquez et al. (2009), consideran que

[...] el afecto positivo facilita la creación y mantenimiento de vínculos sociales, los cuales son protectores de un buen estado de salud. Más concretamente, aspectos como la reciprocidad social (es decir la percepción de que uno se ofrece a la red social pero también recibe recompensas de ellas) está ligado a un mejor estado de salud (Siegrist, 2005, cit. Vázquez et al., 2009, p. 20).

Por lo anteriormente dicho, se esperaría que la situación social de los entornos educativos incida sobre la calidad de vida de las y los jóvenes estudiantes, dando como resultado una influencia sobre el grado de satisfacción con la vida que experimentan las personas en estos ámbitos. En el proceso adolescente esto implicaría una afectación en su desarrollo socioemocional, ya que la relación con los pares es de suma importancia en los procesos de construcción de la identidad.

De modo que el constructo de clima escolar aparece relacionado con el de bienestar subjetivo en la medida en que los elementos asociados con este constructo son la alegría, la

felicidad, la satisfacción con la vida, con fortalezas psicológicas o emociones positivas (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009).

Esta relación hace del estudio del clima escolar un importante aporte para la mejora de las condiciones de vida de los jóvenes en los centros escolares, lo que hace del tema un asunto que atañe los procesos de salud, incidiendo de esta manera en el desarrollo integral de las nuevas generaciones, pero será necesario el compromiso de las autoridades que tienen a su cargo la definición de políticas educativas y nacionales para que estos esfuerzos den frutos, especialmente en circunstancias donde los jóvenes sufren procesos de vulnerabilización social y psicológica.

Roffey (2015) señala que “hay pruebas que sugieren que enfoques integrales de la escuela, mejoran el bienestar del estudiante, no solo en su salud mental y la resiliencia, sino también promueve el comportamiento prosocial, el compromiso de los pupilos y el aprendizaje académico” (p. 21).

Roffey (2015) establece siete vías hacia el bienestar en los centros educativos. Estas son:

1. Cuidado físico y emocional.
2. Valores prosociales.
3. Aprendizaje social y emocional.
4. Apoyo y cuidado de la comunidad escolar.
5. Un enfoque basado en las competencias.
6. Un sentido de significado y propósito y un estilo de vida saludable.
7. Una propuesta de bienestar estudiantil en toda la escuela/enfoque integral del estudiante como centro de todos los esfuerzos educativos.

Estos caminos conciernen a los líderes de las instituciones, a su estilo de dirección y visión de lo que significa la escuela en términos de pedagogía, política educativa y práctica. De manera que la satisfacción con la vida en los contextos escolares, como el desarrollo de comportamientos prosociales se desarrolla tanto en la familia como en los ambientes educativos formales.

De acuerdo con la revisión de Guimard et al. (2015), investigaciones han reportado tres grandes categorías de factores asociadas con la predicción del bienestar en la escuela. Estas categorías son: características de la clase o de la escuela, los factores sociales y los factores individuales, lo que es coincidente con el modelo de Miura (2010) al respecto de los factores que afectan el clima escolar. Por otro lado, afirman que es probable que el impacto de estos factores dependa de los sistemas educativos y que varíen según las dimensiones del bienestar evaluadas.

Guimard et al. (2015) señalan que “la estructura familiar, la edad, el sexo y las historias escolares (ayuda personalizada o seguimiento especializado, y repitencia) y las características del establecimiento escolar, parecen estar ligadas al bienestar de los alumnos” (p.179).

De modo que tanto la familia como los centros educativos están convocados a trabajar de la mano por el bienestar de niños, niñas y adolescentes, pero no solo en un sentido hedónico como se ha señalado, sino por la posibilidad de construir relaciones prosociales dando las bases para el desarrollo de la empatía. La tarea de la familia se ubica en la relación que menores de edad establecen con sus figuras de apego desde la infancia y la construcción de un vínculo afectivo seguro. Estas conductas son necesarias para que los niños y niñas pueden lograr la sociabilidad que

les permite adaptarse al medio y generar simpatía hacia ellos (as) fortaleciendo las relaciones de amistad, compañerismo y colaboración.

Estas son condiciones primordiales para el desarrollo de comportamientos guiados por valores universales, lo cual realimenta los comportamientos de orientación positiva cuando la relación ha sido cálida y de apoyo. La tarea de la institución educativa se enriquecerá al considerar dentro de sus metas las relaciones armoniosas, y empáticas entre iguales, generando mayor sociabilidad entre pares y una alta consciencia de las autoridades de que un alumno feliz, es lo central de la labor educativa de una institución que vela por la formación integral de las y los jóvenes educandos.

Capítulo III

Capítulo III

Planteamiento metodológico de la investigación

I. Enfoque metodológico de la investigación

La aproximación empírica del objeto de estudio se basa en un enfoque cuantitativo de investigación. Se opta por este enfoque porque se considera el más adecuado para responder a las interrogantes iniciales. Este enfoque asume que la realidad es compleja y que el acercamiento a esta depende de una decisión que no tiene que ver con la verdad sino con una manera de aproximarse al conocimiento (Delgado Álvarez, 2014). Las posiciones positivistas tradicionales del siglo XIX que afirmaban que la percepción es simple reflejo de la realidad y las teorías que se elaboraban a partir de esta percepción un reflejo de la realidad, se han vuelto menos rígidos. Por tanto, con Delgado Álvarez (2014) se considera que “el conocimiento es el resultado de la interacción dialéctica entre investigador (realidad interna) y objeto investigado (realidad externa)” (p. 39).

La posición de quien escribe es que la realidad posible de conocer se refiere a aquella construida y percibida por el sujeto, en esta medida el enfoque cuantitativo solo permite visualizar los datos y resultados de la investigación como una realidad vivida en un tiempo determinado, por lo que la separación entre investigación cuantitativa y cualitativa no puede ser visualizada como una polarización entre enfoques de investigación sino de una especie de continuo que permite observar lo que significa la realidad como experiencia para el sujeto (Delgado Álvarez, 2014).

El interés de esta investigación es establecer las relaciones estadísticamente significativas entre las variables del estudio a partir de una única medición en un momento determinado. En consecuencia, los resultados que se obtengan de la aplicación de los instrumentos de medición, no revelan la esencia de cada una de las variables de este estudio, sino que están referidos a la percepción de los participantes al respecto de las variables clima escolar, satisfacción con la vida y empatía en un momento determinado.

Por tanto, esta investigación tiene como finalidad establecer la relación entre los constructos clima escolar, bienestar subjetivo y respuesta prosocial empática, así como la relación entre estos y las variables socio demográficas de la población encuestada. En consecuencia, este estudio es de tipo correlacional, porque su objetivo es indagar el modo en que las variables están asociadas entre sí, lo que hace que este tipo de investigación sea considerado de un mayor alcance en el conocimiento de las variables de investigación que los exploratorios y descriptivos (Delgado Álvarez, 2014; Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La investigación se considera transeccional o transversal, pues la información fue recolectada en una sola oportunidad en un ambiente natural, un diseño con el que es posible estudiar grupos o subgrupos de personas, objetos e indicadores en un único momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Como indican Campbell y Stanley (1970), la correlación no indica necesariamente causación, “pero una ley causal del tipo que produce diferencias medias en los experimentos

implica correlación” (p. 124), de manera que una correlación “puede eliminar hipótesis causales simples y generales relativas a los efectos principales de X” (p. 124). Para los autores, la investigación correlacional no requiere gastos importantes de dinero y permite una revisión inicial de las hipótesis causales.

En este sentido, el análisis correlacional admite el tratamiento estadístico de los datos a partir de análisis multivariantes, la complejidad de las variables de estudio requieren de este tipo de análisis. Siguiendo a Closas, Arriola, Kuc, Amarilla y Jovanovich (2013):

[...] se podría decir que las técnicas multivariantes difieren de las uni y bivariantes en que dirigen su atención, no al análisis de la media y la varianza de una variable, o a la correlación entre dos variables, sino al análisis de las covarianzas o correlaciones que reflejan las relaciones entre tres o más variables (p. 67).

II. Procedimiento metodológico

En este apartado, se presenta el procedimiento utilizado para desarrollar el trabajo empírico de la investigación, desde el primer contacto con las autoridades competentes, la selección de los participantes, la recolección y análisis de los datos.

El proceso de investigación tuvo las siguientes fases:

a) *Primera fase de investigación:* Debido a que se trata de una investigación en el campo educativo con personas menores de 18 años de edad, se consideró pertinente establecer el primer contacto, para acceder a la población de interés, con la Dirección Regional de Educación⁴ que fuera seleccionada, con la intención de exponerle de qué se trataba el proyecto y así obtener su aval. Se presumía que el aval de la Dirección Regional facilitaría el acceso a los diferentes directores (as) de los centros educativos.

Al iniciar este proyecto de investigación, se planteó una selección al azar de los colegios y liceos diurnos que podrían participar en el proceso de acuerdo con la Dirección Regional de Educación y el circuito educativo de pertenencia de la Gran Área Metropolitana. En consecuencia, las tareas de esta primera fase se relacionaron con la preparación y planificación de los contactos que se realizarían con las instituciones educativas para la administración de los instrumentos y la correspondiente recolección de datos.

La Dirección Regional que se seleccionó corresponde a la provincia de Heredia, luego se estableció comunicación con la señora directora a través del correo electrónico. El proyecto fue expuesto obteniendo una valoración positiva de la Directora Regional, quien manifestó su interés por el tema de investigación. De esta manera, se obtuvo la autorización para iniciar los contactos

⁴El sistema educativo nacional está dividido en Direcciones Regionales de Educación que dependen administrativamente del despacho de la Ministra de Educación por medio de la Secretaría Técnica de Coordinación Regional. Las Direcciones Regionales están constituidas por una Asesoría Pedagógica, Servicios Administrativos y Financieros y Oficinas de supervisión. Son 27 Direcciones Regionales las cuales están divididas en circuitos educativos.

con las direcciones administrativas de cada centro escolar al iniciar el ciclo lectivo en el mes de febrero del año 2017.

b) *Segunda fase de investigación:* En esta fase, se contacta a los diferentes directores de los centros educativos quienes solicitaron que se enviara la información del proyecto por medio del correo electrónico antes de ofrecer una cita a la investigadora. A los directores de las instituciones educativas se les envió dos documentos, con base en la revisión teórica, una infografía y una carta de presentación donde se explicaba la finalidad del proyecto así como la filiación institucional de la investigadora (Anexos 10 y 11). No obstante, ninguna institución respondió los correos, pese a la insistencia de la investigadora. Esta fase de contacto inicial tardó alrededor de un mes.

Dada esta situación, se exploró la viabilidad de llevar a cabo el proyecto en centros educativos que tuvieran algún tipo de vínculo con la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica donde labora la investigadora. Al iniciar el mes de marzo, se contactó a la primera de las direcciones que participan en la investigación, en la cual se realiza una primera recolección de datos para el estudio piloto. El contacto con la segunda y tercera institución se realizó en el mes de abril. Estas tres direcciones recibieron en sus oficinas a la investigadora quien les expuso en qué consistiría su participación, las tres instituciones aceptaron participar y en la misma reunión se coordinaron las siguientes visitas.

El envío del consentimiento informado (ver sección de anexos) a las familias se coordinó con las orientadoras y docentes colaboradores –asignados por las direcciones-, estos docentes

enviaron el documento 15 días antes de la visita a las aulas en la que se realizó la administración de los instrumentos. Los docentes recogieron los consentimientos una semana antes de iniciar el proceso de recolección de datos, anotando el nombre de los estudiantes que no lo entregaron.

La fecha de visita a las aulas también se acordó con los directores de los centros educativos para que no coincidieran con fechas institucionales, como la semana de exámenes. En cada visita a las aulas se entregó a los estudiantes un grupo de documentos que comprendían los cuestionarios y un asentimiento informado (se encuentran en la sección de anexos). El asentimiento fue leído junto con los estudiantes, se explicó cada uno de los puntos que incluía para asegurar su comprensión y evacuar las dudas que se presentaran.

En cuanto a ubicación geográfica de los centros, dos de estos se encuentran en la provincia de San José y la tercera en la provincia de Cartago. De acuerdo con la distribución del Ministerio de Educación Pública, las primeras dos instituciones educativas se ubican en el circuito 02 de la Dirección Regional de San José Central y la tercera pertenece al circuito 01 de la Dirección Regional de Cartago.

c) *Tercera fase de investigación:* Para obtener evidencias de validez de los instrumentos que serían administrados a los estudiantes en esta investigación, se escogieron las dos técnicas más utilizadas para valorar su contenido. De acuerdo con la revisión de literatura de Urrutia, Barrios, Gutiérrez y Mayorga, 2014, estas técnicas son: las entrevistas cognitivas y el juicio de expertos. Las entrevistas cognitivas se efectuaron con un pequeño grupo de personas menores de edad con el fin de verificar

la comprensión de los ítems, incluyendo la comprensión lingüística de los cuestionarios, pues la traducción al español de estos instrumentos es de origen chilena y española.

Respecto del criterio de juicio de expertos, se verificó con la participación de tres profesionales con amplia experiencia en el campo de la educación, definida a partir de los años de trabajo en el área, mayor a 10 años, su grado académico –maestría o doctorado–, especialidad y al menos dos publicaciones en el campo de especialidad. La técnica del criterio experto, provee evidencias en términos de la consistencia de los cuestionarios respecto de la fundamentación teórica del constructo que se quiere medir, así como de la pertinencia y relevancia de los ítems y su adecuación lingüística.

Con los resultados obtenidos a partir del criterio de los jueces, se procedió a establecer las posibles modificaciones de los ítems de las escalas. Estas modificaciones se realizaron solo si dos de los tres jueces coincidían en la recomendación de modificar o evaluar a partir de sus evaluaciones. Los ítems fueron revisados al respecto de la facilidad de comprensión, pertinencia, relevancia y comprensión lingüística, tanto por el uso coloquial de algunos términos distantes a los hábitos costarricenses o del vocabulario que los jóvenes manejan, como propios a su significación, como lo fue, por ejemplo, la necesidad de aclarar el significado de la palabra optimista.

La versión final de los cuestionarios se logra con el aporte del criterio de jueces y con el aporte de la entrevista cognitiva realizada a un grupo de estudiantes. Esta versión fue administrada a un grupo de alrededor 30 estudiantes como prueba piloto del funcionamiento de sus ítems en

términos de comprensión por parte de los estudiantes. Durante la administración no se observaron problemas de comprensión de los ítems. Y al finalizar la administración, se le preguntó a un estudiante por grupo (3 estudiantes), su opinión acerca de la comprensión general de los cuestionarios y cómo se sintieron durante el tiempo que les tomó completarlos, interesaba conocer si habían sentido muy largo el tiempo de llenado y si alguna pregunta les hacía sentir incómodos.

Los estudiantes respondieron que no habían tenido problemas de comprensión, que no habían sentido larga la administración y uno de ellos manifestó alguna inquietud al respecto de la pregunta 3 del cuestionario *Satisfacción con la vida* que dice “mi vida es mejor que la de la mayoría de chicos y chicas de mi edad”, pues consideraba que nadie debe valorar su vida mejor que la de otro, sin embargo, esta apreciación no se considera una dificultad de comprensión sino un posicionamiento más bien de tipo ético.

d) *Cuarta fase de investigación*: Se refiere a la recolección de datos. En dos de las instituciones la visita a las aulas fue coordinada por una docente o una de las personas del área de orientación, quien hacía la presentación de la investigadora y brindaba la motivación para que los estudiantes participaran. Luego, la investigadora se presentaba y se leía el asentimiento informado explicando las condiciones de la participación en la investigación.

En el tercer centro, la dirección asignó a una docente para que acompañara a la investigadora, sin embargo, la docente tenía que impartir lecciones a sus propios grupos, por lo que la investigadora preparó la visita y aún sin el acompañamiento de la docente fue bien recibida por

los docentes, con mucho interés en participar de la investigación aunque implicara ceder un tiempo de sus clases. En todo momento, los profesores se mantuvieron en sus clases, mientras se administraban los cuestionarios. Esta fase se llevó a cabo durante dos meses, iniciando en el mes de abril y finalizando en los primeros días de junio del año 2017.

e) *Quinta fase de la investigación:* Análisis y tratamiento estadístico de la información. Los datos recopilados a partir de los instrumentos fueron analizados utilizando técnicas estadísticas. En primera instancia, se describieron las variables del estudio y se evaluaron las características psicométricas de los instrumentos, incluyendo el análisis de confiabilidad de las escalas. Posteriormente, se ubicaron las pruebas estadísticas que los datos requirieron como lo fue el análisis de regresión lineal. Esto se desarrolló en el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 22.

III. Contexto de la investigación y participantes

El estudio piloto se realizó con población de uno de los colegios seleccionados para el estudio principal, por lo que comparten el mismo contexto de investigación. Los centros educativos que aportan mayor cantidad de participantes a esta investigación se ubican, geográficamente, en la provincia de San José. Ambas instituciones se ubican en el distrito Catedral, un distrito cuyo terreno se dedica fundamentalmente al comercio, servicios y unas 5000 viviendas que, en su mayoría, están entre regular y mal estado. Se trata de un distrito ubicado en el seno de la capital donde se encuentran instituciones importantes por su valor histórico y turístico, tales como el Teatro

Nacional, Caja Costarricense de Seguro Social, la Corte Suprema de Justicia, la Catedral Metropolitana, la Plaza González Víquez, la Plaza de la Cultura, entre otros (Carnegie y Escobar, 2013).

Estos centros educativos se caracterizan por su amplia trayectoria educativa, fundados entre 1887 y 1889 fueron instituciones visionarias que comienzan sus funciones con personal destacado en el área profesional, pues no se contaba en el país con la formación en segunda enseñanza. Este prestigio hace que su población no se restrinja al distrito Catedral, sino que recibe estudiantes de lugares diversos (Carnegie y Escobar, 2013).

En cuanto a la institución que se ubica en la provincia de Cartago, esta se sitúa en el cantón del mismo nombre y en el distrito Occidental, que se destaca por su estructura de población joven, pero contrasta al respecto de poseer un valor del índice de bienestar de la niñez y adolescencia de 64,21 (en el lugar 29 de 81 cantones de Costa Rica), pero de 61,45 para el rango de edad comprendida entre los 13 y 17 años, al tiempo que presenta un valor promedio menor a otros distritos al respecto del clima educativo del hogar. (MIDEPLAN, 2014)

Dicha institución funciona como unidad pedagógica, por lo que se trata de un centro educativo que ofrece tanto la formación primaria y secundaria en la misma planta física y en el mismo período del día, por lo que convive población infantil y adolescente. Una característica particular es el pequeño número de personas que integra la clase, alrededor de 18 estudiantes por

aula, sin embargo, la investigadora se encontró que a las alturas del mes de mayo, el número de estudiantes por aula se había reducido considerablemente.

En resumen, las tres instituciones que participaron en el estudio principal de este proyecto de investigación pertenecen a la denominada Gran Área Metropolitana y se ubican en territorios de la capital de las respectivas provincias, San José y Cartago. En consecuencia, la población que las instituciones atienden es fundamentalmente de zona urbana.

1. Criterios de inclusión y de exclusión de los participantes

Los criterios de participación en esta investigación se establecieron a partir de un rango de edad entre los 15 y 17 años, varones y mujeres estudiantes de secundaria que aceptaron participar en este estudio de manera anónima y voluntaria.

El criterio de selección de los estudiantes según la edad se basa en los hallazgos de investigaciones que muestran que durante la adolescencia se dan cambios en las habilidades sociocognitivas y en las respuestas afectivas, transformaciones ligadas conceptual y empíricamente, al comportamiento prosocial y que parecen estabilizarse hacia los 16 años. Esto quiere decir que conforme las personas aumentan su edad, crecen las tendencias prosociales (Bar y Higgins-D Alesandro, 2009)

Debido a que no se contó con traductor a LESCO o asistentes de investigación, las personas con necesidades auditivas, visuales y motoras no serían interrogadas, sin embargo, este criterio de exclusión no fue aplicado, pues no hubo participantes con estas características.

Una situación que no se previó fue la presencia de personas con diagnóstico de Asperger en las aulas, por lo que la presencia de una persona con este diagnóstico condujo a tomar la decisión de permitir al estudiante que completara los instrumentos y, posteriormente, retirarlo del conjunto de cuestionarios.

IV. Técnicas de recolección de información

El enfoque de esta investigación consiste en el tratamiento cuantitativo de los datos, por lo que se utiliza la técnica de encuesta para recolectar la información en formato de lápiz y papel. De manera que las variables clima escolar, respuesta empática y satisfacción con la vida se indagan a partir de la percepción que los adolescentes tienen sobre estos aspectos a partir de la administración de tres escalas (ver anexos 4, 5, 6), además, se agregó un cuestionario de información general (ver anexo 7) que indagó otras variables como la edad, el sexo, la estructura familiar y el tipo de institución educativa a la que asistía el estudiante.

4.1. Definición de términos

Clima escolar: Se comprende el clima escolar como un constructo multidimensional. Este incluye “las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento educacional construyen de este y de las relaciones que en él se dan” (López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales, 2014, p. 17). La revisión de López et al. (2012, citado por López et al. 2014) concluye se busca determinar el clima escolar “desde las percepciones que manifiestan los estudiantes sobre la aplicación consistente de normas y sobre el trato que se genere entre pares y entre alumnos y profesores” (p.1114).

En consecuencia, desde una concepción multidimensional, esta investigación mide el clima escolar a partir de las percepciones de los estudiantes al respecto de cuatro dimensiones: profesores, compañeros, el lugar (como espacio físico) y el colegio.

Respuesta empática: Para Eisenberg et al. (1991), la empatía es definida como una respuesta emocional que proviene del estado emocional o condición de otra persona y es congruente con el estado emocional o condición del otro, que involucra al menos una mínima diferenciación entre el sí mismo y este otro mientras se empatiza” (p. 65).

Como se indica, la respuesta empática tiene un componente emocional y otro cognitivo que permitirá dicha diferenciación con el otro. La investigación ha mostrado que la respuesta *empática* se constituye en un motivo moral, así Holgrem et al. (1998, p. 171) señalan que auto

reportes de simpatía y malestar personal o bajos niveles de emoción positiva en un contexto donde se induce la empatía, se relacionan algunas veces con formas de comportamiento prosocial como lo son la conducta de ayuda o de cuidado, particularmente en niños mayores (a partir de 12 años) y adultos.

Las manifestaciones de la respuesta empática se pueden inducir vicariamente a partir de diferentes escenas que se proponen en los ítems de las escalas. La respuesta empática que evalúa el Índice de Reactividad Interpersonal se refiere a cuatro componentes, en primer lugar, la toma de perspectiva del sujeto al evaluar una situación social (*Perspective Taking*), o sus condiciones para recurrir a la fantasía (*Fantasy*), asimismo, la empatía se refiere a la capacidad del sujeto de manifestar una preocupación empática (*Empathic Concern*) tanto como malestar personal (*Personal Distress*) frente a situaciones que otros experimentan.

Satisfacción con la vida: La satisfacción con la vida se define como el componente cognitivo del bienestar subjetivo debido a que se refiere a un juicio evaluativo que la persona hace acerca de su calidad de vida global, que se valora a partir de preguntas como si le gusta su vida, y si la persona considera que ha logrado lo que quiere en su vida.

4.2. Instrumentos

La utilización de instrumentos de medición en la investigación educativa como en el campo de la psicología requiere la garantía de al menos dos condiciones, su validez y su

confiabilidad. Como indican Hernández et al. (2006), la confiabilidad en la medición “se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales” p. 277, es decir, cuando estos resultados son coherentes y consistentes. Una de las técnicas psicométricas más utilizadas para analizar la fiabilidad de los instrumentos es el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach (α), la cual es utilizada en este estudio.

En cuanto al concepto de validez, algunas tradiciones la dividen en tres tipos: de contenido, de criterio y de constructo. Otras clasificaciones como la de la American Psychological Association (APA), en 1954, considera cuatro tipos: de contenido, predictiva, concurrente y de constructo y otros la clasifican en validez de apariencia, de contenido, de criterio y de constructo (Urrutia et al., 2014).

Sin embargo, para Messick (1995) esta división es fragmentada e incompleta, ya que no tiene en cuenta la evidencia a partir del valor del significado de las puntuaciones como base para la acción y las consecuencias sociales del uso de estos resultados. En consecuencia, el autor propone un concepto nuevo unificado de validez que interrelaciona estos resultados como aspectos fundamentales de una teoría más comprensiva del constructo de validez, dirigiéndose tanto el significado de la puntuación como el valor social en la interpretación del test. Para él la validez se puede formular como una matriz progresiva de seis aspectos; el contenido, lo sustantivo, lo estructural, la generalizabilidad, lo externo y sus consecuencias, formulando de esta manera un criterio de validez general.

Messick (1995) indica que se trata de un juicio evaluativo general del grado en el que la evidencia empírica y los razonamientos teóricos apoyan la adecuación de las acciones y de las interpretaciones basadas en los resultados de los test o de otros modos de evaluación (Messick, 1989), de manera que la validez no es una propiedad del test o de la evaluación como tal, lo es, más bien, del significado de las puntuaciones de la prueba.

Estas puntuaciones son una función no solo de los elementos o las condiciones del estímulo, también de las personas que responden; así del contexto de la evaluación. Para el autor, la validez es una propiedad en evolución de un proceso continuo. En consecuencia, el proceso de validación no solo se refiere a las inferencias e interpretaciones realizadas a partir de los resultados obtenidos sino también a las inferencias basadas sobre cualquier medio de observación o documentación de comportamientos o atributos.

En este sentido, la verificación de la comprensión de los ítems de un instrumento viene a aportar evidencia para la valoración de la validez de los resultados obtenidos en el proceso de investigación. En esta dirección, la entrevista cognitiva es una pieza de suma importancia en el proceso de validación que la investigadora ha desarrollado en esta investigación.

En consecuencia, además de las tres escalas de medición propuestas, a saber, la Escala del Clima Social Escolar (ECLIS) de Aron y Milicic (1999) (Anexo 4), la Escala de Satisfacción con la Vida en Estudiantes de Huebner (1991) (Anexo 5) y el Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (1980, 1983) (Anexo 6), se realizó una entrevista cognitiva a un grupo de jóvenes con

características similares a las de las poblaciones encuestadas y la batería de instrumentos de investigación se administró como prueba piloto a una sección de noveno año de una de las instituciones donde se desarrolla la investigación, con el fin de garantizar condiciones similares a las que se tendrían en el estudio principal. Este grupo representa la edad mínima del estudio lo que permitiría verificar si el nivel de comprensión de las escalas era el adecuado. Se esperaba además evacuar las consultas que podrían surgir en el proceso, lo que vendría a mejorar los cuestionarios y por tanto sus resultados.

La selección de los instrumentos para esta investigación se basa en dos criterios, el primero, su amplia utilización en la investigación internacional y segundo, su adaptación al español. Estos criterios permiten contar con la posibilidad de establecer un diálogo con la producción científica a nivel internacional al utilizar instrumentos reconocidos en múltiples estudios y que han obtenido buenos índices de confiabilidad como se detalla a continuación.

a. Escala de satisfacción con la vida en estudiantes

(Versión en castellano por Alfaro, Guzmán, Sirlopú, García, Reyes y Gaudlitz, 2016). *Students' Life Satisfaction Scale (SLSS)* de Huebner, 1991.

Definición del constructo: La satisfacción con la vida se comprende como el componente cognitivo del bienestar subjetivo pues depende del juicio evaluativo de la persona en un momento dado. Se utiliza la escala, en versión breve, de Huebner (1991) por ser desarrollada con población infantil y adolescente.

Descripción del instrumento original: En 1991, Huebner desarrolla un instrumento breve de siete ítems para evaluar la satisfacción global con la vida en niños y adolescentes. La escala mostró una solución de un factor que explicaba el 47 % de la varianza, con una consistencia interna de 0.82 y una confiabilidad test-retest en un período sobre una o dos semanas de 0.74. Por otro lado, no presentó influencia o efectos de deseabilidad social. Huebner (1991) reporta una relación predictiva con otras medidas de bienestar subjetivo y constructos relacionados como la escala de autoconcepto de Piers-Harris, y las subescalas de felicidad y ansiedad de Piers-Harris y la R Mood Scale. El estudio del autor se orientó a la diferenciación entre los datos obtenidos con la escala de las puntuaciones referidas a los afectos.

La muestra del estudio (no se indica el criterio de selección) contó con 254 estudiantes que asistían regularmente a la institución educativa cercana a la universidad del autor. Las edades de los participantes se mantuvieron en un rango entre 7 y 14 años con una media de 10.54 años, procedentes de familias con ingreso entre mediano y bajo, todos caucásicos.

Características psicométricas:

La escala SLSS es una encuesta auto administrada, constituida por 10 ítems que evalúa la satisfacción global con la vida. La tarea frente a la prueba requiere que el niño (a) responda qué tan a menudo ha experimentado la satisfacción durante varias semanas pasadas, en una escala de cuatro puntos que incluye: casi siempre, a menudo, algunas veces y nunca. Los reactivos se mezclaron con ítems que evaluaban el afecto positivo y negativo. La administración se llevó a cabo en pequeños grupos de tres a cinco estudiantes para observar la habilidad de respuesta. Según reportan los

autores, cuando se tuvo alguna dificultad en la lectura un asistente de investigación leía los reactivos.

A partir de un análisis de factores, se probó la estructura interna del instrumento, 9 de los 10 ítems cargaron alto en el factor de satisfacción con un coeficiente alfa de 0.86. Por tanto, la escala queda constituida para evaluar la satisfacción global de niños y adolescentes entre 8-18 años de edad. La SLSS consta de siete ítems con seis opciones de respuesta tipo Likert, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 6 totalmente de acuerdo. Mediante la suma de los puntajes de cada respuesta se obtiene un índice global de satisfacción vital. Los puntajes de la escala van de 7 a 42, donde un mayor puntaje significa mayor satisfacción con la vida en general (Alfaro, Guzmán, Sirlopú, García, Reyes y Gaudlitz, 2016).

El instrumento se considera fiable con coeficientes de consistencia interna Alfa de Cronbach reportados como altos que oscilan entre $\alpha = 0.79$ a $\alpha = 0.89$, tanto en población clínica como no clínica. Al ser aplicado en modalidad test-retest los coeficientes obtenidos fueron $r = 0.74$ en intervalos de 1 a 2 semanas y $r = 0.55$ en intervalos de cuatro meses, por lo que se afirma que la escala SLSS mantiene significativa estabilidad temporal (Alfaro et al., 2016).

La versión al castellano que aquí se trabaja corresponde a un estudio de validación y adaptación del instrumento en una muestra chilena de 1096 niños y niñas, con edades entre 10 y 12 años con una media de 11 años. De acuerdo con este estudio y otros reportes de investigación

(Alfaro et al., 2016), la escala presenta una buena validez de constructo y convergente en relación con otras pruebas similares.

b. Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis, M., 1980).

Índice de Reactividad Interpersonal (Versión al español de Mestre y Pérez-Delgado, 1999)

Definición del constructo: La investigación en psicología ha definido de diversas maneras el concepto de empatía, no obstante, como afirman Eisenberg y Strayer (1987) pareciera común en ellas la referencia al afecto que se comparte como componente primario, no obstante, algunos autores han llamado la atención sobre el componente cognitivo que permite la comprensión del otro a su vez que la capacidad de tomar distancia de este. La definición de Eisenberg et al. (1991) que aquí se retoma distingue ambos componentes de la empatía, la referida a lo emocional y a los procesos cognitivos como la toma de perspectiva respecto del otro. La escala de Davis integra estos dos componentes en sus subescalas, lo que permite contar con un Índice de Empatía más comprensivo de los elementos que participan en los procesos empáticos.

Descripción del instrumento original: El Índice de Reactividad Interpersonal es un instrumento utilizado con frecuencia para medir de manera multidimensional la tendencia empática. Este incluye dos factores cognitivos y dos emocionales. Es una escala de lápiz y papel diseñada por M., Davis en 1980 que consiste en cuatro subescalas que miden cuatro dimensiones de la empatía, estas son: Toma de perspectiva (*Perspective Taking*, PT), Fantasía (*Fantasy*, FS), Preocupación empática (Empathic Concern, EC) y Malestar personal (Personal Distress, PD). Se trata de una escala tipo

Likert que consiste en 28 ítems cuya respuesta se da en 5 puntos cuyo rango es de 0 para *no me describe bien* hasta 4 para *me describe muy bien*.

Características psicométricas:

En esta investigación, se retoma la adaptación española de Mestre Escrivá, Frías Navarro y Samper García del 2004 que se realizó con una amplia muestra de sujetos pertenecientes a diferentes centros educativos de la Comunidad Valenciana (1.285 adolescentes, 698 varones y 597 mujeres, con un rango de edad entre 13 y 18 años). Los resultados obtenidos por las investigadoras indican que se trata de un instrumento válido para evaluar los diferentes componentes de la empatía.

De acuerdo con el estudio de Mestre et al. (2004), el análisis de confiabilidad de las cuatro subescalas que componen el Índice de Empatía muestra resultados distintos para cada una de ellas. La subescala de Fantasía (FS) es la que presenta mayor consistencia interna y homogeneidad en su medida, obteniendo un coeficiente alpha de 0.70, en contraste, la subescala de Preocupación Empática (EC) presentó un coeficiente alpha de 0.65, la subescala de Malestar Personal (PD) obtiene un coeficiente 0.64 y la Toma de Perspectiva (PT), alcanzó un coeficiente alpha de 0.56. Los autores proponen que un aumento en el número de ítems en las diferentes escalas podría mejorar los índices de fiabilidad.

Según el estudio español la validez del instrumento se constata por las correlaciones obtenidas especialmente entre las diferentes subescalas y la conducta prosocial por una parte, y también con el razonamiento internalizado. Además indican que la empatía está relacionada con la

disposición prosocial y con los argumentos que el sujeto utiliza para decidir la conducta a llevar a cabo. Las autoras concluyen que el Índice de Reactividad Interpersonal es un buen instrumento para evaluar los componentes de la empatía en población adolescente. Asimismo señalan importantes diferencias por sexo en las cuatro subescalas, subrayan la constatación de una mayor disposición empática en la mujer obteniendo resultados similares que el estudio de Davis en 1983, y en los estudios de Eisenberg y Lennon, 1983; Carlo, Raffaelli et al., 1999 (citados por Mestre et al. 2004).

c. Escala del clima social escolar (ECLIS) de Aron y Milicic, 1999.

En la literatura se encuentra una gran variedad de instrumentos diseñados para medir el Clima Escolar, los que responden a las diversas dimensiones que los investigadores han definido para su estudio. De acuerdo con López et al. (2014), las escalas que se utilizan en investigaciones recientes a nivel internacional

[...] tienden a medir el CE (clima escolar) desde concepciones más abiertas, pero también más heterogéneas. Por ejemplo, el California School Climate Survey (Furlong, 2005) y la School Climate Scale (Haynes, Emmons & Comer, 1993) contienen dimensiones que miden motivación de logro, justicia, orden y disciplina, implicación de los padres, recursos compartidos, relaciones interpersonales de los estudiantes y relaciones estudiantes-profesor (p.1113).

Es debido a esto que esta investigación ha elegido un instrumento multidimensional para indagar la percepción del clima escolar, puesto que aporte mayores elementos acerca de la valoración que los estudiantes hacen acerca de su ambiente educativo.

Descripción del instrumento original:

Arón, Milicic y Armijo (2012) desarrollaron una escala para población adolescente chilena. El proceso de construcción de la escala se desarrolló en una primera fase a partir de datos cualitativos como entrevistas, observaciones participantes y grupos focales con adolescentes de secundaria. La revisión bibliográfica sobre el tema y la experiencia de los investigadores en el campo educativo comprenden otra parte fundamental del proceso.

La escala originalmente estaba constituida por 102 ítems organizados en cuatro dimensiones “orientadas a evaluar la percepción de fortalezas y debilidades en la relación con: sus profesores, sus compañeros, la percepción y satisfacción de la escuela como institución, la satisfacción con la infraestructura” (p. 807).

La versión definitiva incorpora una subescala relacionada con indicadores de hostigamiento (bullying), integrada por 82 ítems. La escala fue probada al respecto de la comprensión lingüística de los ítems, tiempo de administración y claridad en la redacción con un grupo de 20 sujetos elegidos a conveniencia.

La forma de respuesta del cuestionario es tipo Likert con 4 puntos de medición, los cuales indican el grado en que la afirmación de cada reactivo se aplica a la situación personal. Para el grupo de ítems que se refieren a los profesores la persona debe responder todos, la mayoría, pocos o ninguno. Para las subescalas “mis compañeros” y lugares, responde entre siempre, casi siempre, pocas veces o nunca y, finalmente, la escala “mi colegio” como evaluación global, muy de acuerdo, de acuerdo, no tan de acuerdo o nunca. La escala de “mis compañeros” contiene una subescala sobre bullying integrada por 8 ítems.

Características psicométricas: El estudio de validación de la escala fue realizado por Arón et al. (2013) con una muestra de 328 escolares cuyas edades oscilaron entre los 11 y los 18 años. Luego de separar los cuestionarios incompletos los autores trabajaron los análisis con 200 casos. Una replicación fue hecha 10 años después de la aplicación original en el 2007 con una población de 100 casos con estudiantes de 10 y 11 años, de esta aplicación los autores definieron la subescala de hostigamiento como subproducto del instrumento.

Las evidencias de confiabilidad se obtienen a partir del índice de confiabilidad alfa de Cronbach para las cuatro subescalas: Profesores, evaluado por 30 ítems, compañeros con 15 ítems (incluida la subescala de bullying), percepción de la infraestructura o condiciones físicas con 10 ítems y satisfacción con la institución con 27 ítems. Los coeficientes de confiabilidad obtenidos fueron de 0.87, 0.68, 0.62 y 0.89, respectivamente.

Al respecto de la validez, fue evaluada a partir de las correlaciones interescalas y de su estructura factorial. En términos de las correlaciones inter ítem se obtuvieron valores positivos de acuerdo con lo esperado, con asociaciones positivas estadísticamente significativas entre dimensiones. En cuanto al análisis factorial, “se obtiene una adecuación que no permite la realización del análisis factorial de forma razonable” (Aron y Milicic, 2013, p. 67). Las autoras consideran que el número de sujetos para el análisis puede mejorar y superar los 100 casos de su reaplicación. Los resultados finales de esta escala no forman un valor de un índice global porque las subescalas miden aspectos diferentes.

En el proceso de construcción de la escala de Arón et al. (2012), las dimensiones que evalúa y la población con la que se desarrolló hacen de este instrumento de medición una herramienta adecuada para ser utilizado en este estudio, con la posibilidad de continuar desarrollando instrumentos construidos en nuestros países, lo que pueda aportar información valiosa a los directivos de los centros escolares y docentes como una realimentación al respecto de lo que perciben sus estudiantes con miras a la mejora de la institución.

4.3. Procedimiento de recolección de datos

a. La entrevista cognitiva

De acuerdo con Smith-Castro y Molina (2011), la entrevista cognitiva se refiere a un “dispositivo de evaluación del proceso de respuesta”, una “herramienta para analizar los mecanismos cognitivos involucrados en el proceso de contestar las preguntas de un cuestionario, y así detectar problemas en los distintos momentos de este proceso” (p. 6).

La entrevista cognitiva consiste en entrevistas semiestructuradas y aunque autores (Smith-Castro y Molina, 2011) optan preferentemente por las entrevistas individuales, también se conocen experiencias grupales que se diferencian del grupo focal por su énfasis en el proceso cognitivo ligado a las respuestas como el estudio español sobre ansiedad de Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz (2010).

Las entrevistas cognitivas deben realizarse en un ambiente controlado. La modalidad para llevar a cabo la entrevista cognitiva es variable y depende de los propósitos de la investigación. Según la revisión de Urrutia et al. (2014), si la entrevista ocurre mientras se ejecuta la tarea, se le denomina concurrente y cuando la entrevista sucede posteriormente, se le llama retrospectiva. La primera valora la memoria a corto plazo del participante y no se altera la secuencia de su pensamiento; en el segundo caso, los relatos retrospectivos utilizan la memoria a largo plazo y se altera la secuencia de su pensamiento, esto le da al investigador mayor información acerca del proceso de pensamiento.

Para esta investigación, se les solicitó a los participantes reportes verbales durante el proceso de respuesta de los cuestionarios. La consigna utilizada para iniciar la entrevista se tomó de Smith-Castro y Molina (2011), la que se presenta a continuación:

Tabla 1

Consigna para iniciar la entrevista cognitiva

Instrucciones
<p>Estamos realizando una serie de pruebas para ver cómo funciona este cuestionario. Para eso yo le voy a dar el cuestionario y le voy a pedir que lo llene como si estuviéramos realizando la encuesta. En esta etapa lo que nos interesa es saber cómo está funcionando el cuestionario. Por eso le voy a pedir que conforme lo va completando piense en voz alta. Es decir, que diga en voz alta todo lo que se le viene a la mente conforme va completando las preguntas.</p> <p>En cada pregunta, yo le voy a realizar más preguntas sobre la redacción de estas, las instrucciones y las opciones de respuesta. Es importante que tenga presente que nosotros queremos saber si el cuestionario funciona. No dude en decirme si algo le parece confuso y si algo se puede mejorar.</p> <p>Vamos a durar aproximadamente ____ minutos en todo el proceso.</p> <p>Antes de iniciar ¿tiene alguna pregunta?</p> <p>Práctica: Para irse acostumbrando a pensar en voz alta, vamos a practicar con la primera sección del cuestionario. A partir de la segunda sección vamos a iniciar formalmente con la entrevista.</p>

Fuente: Smith-Castro y Molina (2011), adaptado de Willis (2005)

En esta investigación, se realizó la entrevista cognitiva en dos modalidades, la primera grupal con cuatro estudiantes, dos mujeres y dos varones; posteriormente, tres entrevistas individuales a dos varones y a una mujer. Los entrevistados fueron seleccionados debido a que cumplían con el criterio de edad (17 años) y porque aceptaron de manera voluntaria participar en esta técnica. Los estudiantes fueron contactados a partir de visitas a aulas de cursos de verano en una universidad estatal.

En estas visitas, se indicaron las condiciones de participación en la investigación según los criterios de inclusión y exclusión aquí expuestos. A esta convocatoria respondieron únicamente 7 estudiantes. El lugar donde se desarrollaron las entrevistas fue un salón amplio y privado, adecuado

para el propósito de investigación pues no se presentaron interrupciones que afectaron el proceso de entrevista.

A partir de las entrevistas se realizaron modificaciones importantes a los ítems de las escalas lo que los hizo más comprensibles para los jóvenes. A continuación, se presenta una tabla con las modificaciones sugeridas por los jóvenes e integradas en los cuestionarios en su versión final. Las correcciones se plantearon en dos niveles, uno en términos de forma o de traducción de los reactivos y el otro nivel referido al contenido, el cual se orienta a la mejora de la comprensión del ítem. En el primer nivel, se integran las sugerencias de modificación que hacen los estudiantes al cuestionario clima escolar, debido a que hace referencia a temas que no aplican para la realidad educativa costarricense.

Tabla 2

Modificaciones de forma sugeridas en las entrevistas cognitivas

Cuestionario	Modificación sugerida
Escala de satisfacción con la vida en estudiantes (SLSS) (Huebner, 1991) (Anexo 6)	En el ítem tres la traducción al español traduce <i>kids</i> (del original) por niños; debido a que se trabaja con adolescentes, los entrevistados prefieren el uso del término chicos y chicas.
Índice Reactividad Personal de Davis, 1980, 1983. (Anexo 5)	No hay modificaciones. El formato original incluye una columna de respuesta donde cada ítem aparece con todos los números posibles de escoger (de 1 a 5), por lo que se recomienda eliminar este número porque los confunde.
Escala Clima Social Escolar (Arón y Milicic, 2012). (Anexo 4)	<p>Se recomienda aumentar el tamaño de letra de los encabezados. Los y las estudiantes recomiendan eliminar ítems porque no se aplica a su vida escolar. Estos son: ítem 11 y 12 porque las instituciones educativas no tienen la disposición de giras o salidas.</p> <p>El ítem 34, dice “me junto”, los estudiantes prefieren “salgo” con mis compañeros</p> <p>En los ítems 47 y 50, se sugiere cambiar la palabra “salón” por el término “aula”, porque en Costa Rica no se usa este término.</p> <p>El ítem 45 se refiere a sobrenombres, y como a ellos algunos sobrenombres sí les gustan, indicaron agregar el calificativo de ofensivos.</p> <p>En el ítem 48, modificar disponer de libros en el “salón” por la “biblioteca”.</p> <p>Las personas entrevistadas sugieren agregar dos ítems que, a su juicio, ayudan a valorar cómo se sienten en una institución: “<i>me gusta la planta física de mi colegio</i>” y “<i>en mi colegio hay mucho ruido</i>”</p> <p>Se propone ampliar el ítem 70 donde se indica que el estudiante tiene libertad de decir lo que piensa, pero que esto “depende de la intensidad” por lo que se agrega: “<i>mientras no se ofenda a nadie</i>”.</p> <p>Los y las estudiantes agregan un ítem que no estaba en el cuestionario pero que la literatura indica que es importante en la valoración del clima escolar: “<i>Me siento seguro en mi colegio</i>”.</p>

La entrevista cognitiva aporta información cualitativa acerca del proceso de respuesta de los instrumentos. Siguiendo a Smith-Castro y Molina (2011), se pueden especificar diferentes áreas o

tareas que es necesario revisar en una entrevista cognitiva. En esta investigación, se presenta la revisión de tres de ellas, la comprensión de las instrucciones, la claridad de las preguntas o reactivos, y la sensibilidad.

Tabla 3

Modificaciones sugeridas en la entrevista cognitiva por áreas de evaluación

Cuestionario	Comprensión de instrucciones	Claridad de preguntas	Sensibilidad
<p>Escala de satisfacción con la vida en estudiantes (SLSS) (Huebner, 1991) (Anexo 6)</p> <p>Índice Reactividad Personal de Davis, 1980, 1983. (Anexo 5)</p>	<p>No presenta dificultades para su comprensión</p> <p>Se sugiere revisar los niveles de respuesta sugeridos en las instrucciones y se modifica: nivel 3 “Me describe bastante bien” por el nivel 4 “Me describe bien”.</p>	<p>En la versión al español, los ítems 6 y 7 tienen como sugerencia utilizar en su redacción un no adelante para facilitar su calificación, sin embargo, los jóvenes indicaron que se confunden, no saben cómo entender el reactivo.</p> <p>Ítem 2: se sugiere el cambio de la palabra “tiernos” por “compasivos”.</p> <p>Ítem 5: Se sugiere que al hablar de personajes de una novela se ponga entre paréntesis libro porque les hace pensar en telenovelas.</p> <p>Ítem 6: Se sugiere cambiar la palabra “aprehensivo” por “ansioso”.</p> <p>Ítem 7: Se sugiere eliminar “normalmente objetivo” porque no hay acuerdo en la comprensión. No se sustituye porque el sentido del ítem no cambia.</p> <p>Ítem 9: Se sugiere modificar “toma el pelo” por “se aprovechan de alguien”, lo que es más claro y consistente con la versión original.</p> <p>Ítem 10: Se sugiere cambiar “desesperanza” por “impotencia” porque es una palabra más familiar para ellos.</p> <p>Ítem 12: Se sugiere cambiar “implicarme” por “involucrarme” porque es una palabra más familiar para ellos.</p> <p>Ítem 14: Se sugiere una nueva redacción para mejorar su comprensión: Normalmente, no me molestan mucho las desgracias de otras personas.</p> <p>Ítem 21: Se sugiere un cambio de término, “cuestionamiento” por “situación”.</p> <p>Ítem 23: Sugieren el cambio de la palabra “situarme” por “ponerme” para que les quede más claro el ítem.</p>	<p>En dos estudiantes varones, la pregunta tres causa “incomodidad”, indican que no les gusta compararse con otros, las mujeres entrevistadas no sienten problema con esto.</p> <p>No se observan dificultades en esta área.</p>
<p>Escala Clima Social Escolar (Anexo 4)</p>	<p>No hay sugerencias de modificación en esta área.</p>	<p>Las recomendaciones en esta área ya fueron señaladas.</p>	<p>No hay situaciones referidas a esta área.</p>

b. El criterio de jueces

El criterio experto se utilizó para obtener evidencias de validez al respecto del contenido de los ítems de cada uno de los instrumentos utilizados en esta investigación. Se solicitó el criterio de cuatro jueces expertos, especialistas en el campo psicoeducativo; sin embargo, solamente respondieron tres a esta consulta, entre ellas una profesional en el campo de la orientación con maestría en psicopedagogía, una psicóloga con doctorado en psicopedagogía y una psicóloga con maestría en el campo educativo y comunitario.

A estas profesionales se les solicitó su valoración sobre la redacción de los ítems, el lenguaje utilizado, su pertinencia y adecuación de acuerdo con la teoría. Interesaba de manera especial el cuestionario sobre clima escolar debido a que no ha sido utilizado a nivel internacional como el de satisfacción con la vida y el índice de reactividad interpersonal. El aporte fundamental de los especialistas fue en términos cualitativos acerca de la comprensión de los ítems de los cuestionarios.

A estos profesionales se les contactó personalmente y se les hizo entrega de una carta (anexo 7) donde se explicaba el objetivo de su participación en la investigación, asimismo, se les proporcionó una matriz de calificación de los instrumentos (anexo 8) en la que se detallan los aspectos que interesaban calificar por cada reactivo de los cuestionarios, además de un espacio de observaciones donde podían recomendar otras formas de formulación del reactivo con base en los referentes teóricos que se les proporcionó en dicha carta.

Debido a que se contó con el mínimo recomendado de tres expertos, el nivel de acuerdo para valorar la eliminación o modificación de los ítems, tenía que presentar una coincidencia de, al menos, dos de los jueces, ya que no se podría cumplir con el grado de acuerdo del 80 % como se sugiere en la literatura, pues equivaldría a un poco más de dos personas (Urrutia et. al, 2014). A continuación, se presentan de manera resumida los resultados obtenidos en la consulta a expertos y, al mismo tiempo, se contrasta con las observaciones de los estudiantes en la entrevista cognitiva sobre el mismo ítem. Los instrumentos finales se observan en el anexo 9.

Tabla 4

Resultados de la consulta a jueces y de la entrevista cognitiva

Cuestionario	Valoración de los jueces	Sugerencia	Entrevista Cognitiva
Escala Clima Social Escolar (Anexo 4)	<p>Ítem 7.</p> <p>Ítem 13: Coincidencia respecto a la modificación “Dan posibilidades de conversar sobre temas que nos interesan (sexualidad, drogas, actualidad)”</p> <p>Ítem 15: Coincidencia “Plantean actividades originales”</p> <p>Ítems 5 y 20 repetitivos</p> <p>Ítem 18 Valora si el estudiante considera que lo que aprende le sirve</p>	<p>Modificar redacción a clases entretenidas.</p> <p>Eliminar paréntesis y redacción: “<i>Proponen actividades que nos interesan</i>”</p> <p>Eliminarlo por ambiguo</p> <p>Eliminar el 20: “<i>Reconocen cuando uno lo ha hecho bien</i>”.</p> <p>Eliminar. Esta valoración es independiente al hecho de que el estudiante valore positivamente su clima escolar</p>	<p>No hay comentarios</p> <p>Se recomienda: Dan posibilidades de conversar sobre temas que nos interesan (sexualidad, drogas, actualidad, política)</p> <p>Los estudiantes plantearon modificarlo</p> <p>Los estudiantes señalaron que eran repetitivos</p> <p>No hay criterio</p>
Escala de satisfacción con la vida en estudiantes (SLSS) (Anexo 6)	<p>Solamente una experta indica que hay una redundancia entre el ítem 1 y 4.</p> <p>Confusión ítems 6 y 7 con la palabra No delante de la oración.</p>	<p>Eliminar.</p> <p>Mejorar la redacción del ítem 3: Mi vida es mejor que la de la mayoría de otros chicos y chicas.</p> <p>Mantener una redacción afirmativa, eliminando el “No”.</p>	<p>Los estudiantes consideraron que ambos ítems miden cosas diferentes.</p> <p>Eliminar el “No”, porque confunde.</p>
Índice Reactividad Interpersonal (Anexo 5)	<p>Todos los ítems son pertinentes.</p>	<p>Modificar algunas palabras por no ser del uso de los jóvenes o que las mal interpreten.</p>	<p>Coincidencia con las palabras: Ítem 2: Tiernos; Ítem 6: Aprehensivo; Ítem 9: Tomar el pelo; Ítem 12: Implicarme</p>

A partir de la experiencia de las entrevistas cognitivas, la consulta a las expertas y el análisis de la investigadora a la luz de los elementos conceptuales planteados en esta investigación, se tomaron decisiones respecto de la redacción de los ítems de los tres instrumentos para mejorar su comprensión y adaptarlos en términos lingüísticos a los hábitos de los jóvenes. Estas modificaciones constituyen la versión de los instrumentos que se someterá a evaluación en el estudio diagnóstico planteado como prueba piloto. En la tabla 5, se resumen las modificaciones acordadas:

Tabla 5

Resumen de modificaciones de los instrumentos

Cuestionario	Modificaciones Finales
Escala de satisfacción con la vida en estudiantes (SLSS) (Anexo 6)	<ul style="list-style-type: none"> • (Redacción) Ítem 3: Mi vida es mejor que la de <i>la mayoría</i> de otros <i>chicos y chicas</i> • Se elimina el no inicial de los ítems 6 y 7
Índice Reactividad Interpersonal (Anexo 5)	<ul style="list-style-type: none"> • Modificación de lenguaje: “<i>sentimientos tiernos</i>”, por “<i>sentimientos compasivos</i>”; “<i>aprensivo</i>”, por “<i>ansioso</i>”; “<i>implicarme</i>”, por “<i>involucrarme</i>”. • (Redacción) Ítem 21: Creo que en cada situación hay dos partes e intento tener en cuenta a ambas
Escala Clima Social Escolar (Anexo 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Se eliminan los ítems: 11, 12, 15, 18, 20, 58, 72, 73, 74 • Se agregan los ítems: 51 y 52 • Modificación de lenguaje: “<i>salón</i>”, por “<i>aula</i>”; “<i>me junto</i>”, por “<i>salgo</i>”.

c. Estudio piloto (Prueba de instrumentos)

El estudio piloto se propuso para analizar la calidad psicométrica de los instrumentos en una población similar a la del estudio principal. Este estudio es visualizado de gran aporte para obtener

evidencias de validez y confiabilidad de los instrumentos. Durante la administración, se observó la forma en que los ítems son respondidos según los diferentes formatos de respuesta que los instrumentos presentan (Smith y Molina, 2011). Se llevó a cabo con estudiantes cuyas características de inclusión y exclusión que coinciden con los criterios previamente establecidos para el estudio principal.

Para Hernández et al. (2006), el estudio piloto permite someter a revisión no solo el instrumento sino también las condiciones en las que se administrarán los instrumentos en la muestra seleccionada. Esto es de relevancia para comprobar si las instrucciones tanto como los ítems son comprendidos por los estudiantes.

Se espera que la utilización de estos instrumentos en población costarricense represente un aporte más de esta investigación para el conocimiento de los climas escolares en Costa Rica, así como de otras variables asociadas.

d. Fiabilidad de los instrumentos

La fiabilidad es uno de los controles de calidad del instrumento que se constató a través del índice de consistencia interna *Alfa de Cronbach*. Este análisis indica que “si en teoría todos los ítems miden el mismo constructo, tendrá que haber consistencia en las puntuaciones (mediciones) obtenidas con cada uno de ellos” (Delgado Álvarez, 2014. p. 104).

e. Análisis de estructura interna

El análisis exploratorio de factores permitió evaluar la estructura interna del instrumento, lo que facilitó valorarlo respecto de su constructo. Este análisis se utilizó debido a que se trata de la primera administración de los instrumentos en el país y se estimó necesario identificar si existen o no dimensiones latentes en el conjunto de ítems.

Posteriormente, se realizó la aplicación de los instrumentos a la población de interés. Esto se efectuó en una sola ocasión y el tiempo de duración para responder a estos instrumentos fue alrededor de 35 minutos (lo que equivale a una lección).

4.4. Codificación y análisis estadístico de la información

Como indica (Hernández et al., 2006), la codificación de los datos “significa asignarles un valor numérico o símbolo que los represente. Es decir, a las categorías (opciones de respuesta o valores) de cada ítem y variable se les asignan valores numéricos o signos que tienen un significado.” (p.301)

Este proceso de codificación se desarrolló en los siguientes pasos:

1. Una vez que la aplicación de los instrumentos concluyó, se elaboró una tabla de codificación. Para cada ítem o reactivo se establecieron las categorías de respuestas, asignándole a cada una un valor, por ejemplo, en esta investigación la variable sexo está medida por dos categorías (femenino y masculino), a las que se le asignó el valor de 1 y 2, respectivamente. El mismo procedimiento se

siguió con cada una de los reactivos de los cuestionarios administrados, según la escala se asignó los valores establecidos en su versión original.

2. Posteriormente, se construyó una base de datos, a partir de las codificaciones por respuesta y por sujeto de investigación. Para elaborar la base de datos, se utilizó una hoja de cálculo del paquete estadístico Excel 2007. En esta base, se registra el número de pregunta, su nombre de manera abreviada y se registra únicamente su código.

3. Hernández et al. (2006) incluyen en la codificación el nivel de medición de cada ítem o variable. Esto es importante para establecer el tipo de análisis estadístico que le corresponde a los datos. Los niveles de medición de las variables de este estudio son nominales para variables tipo sexo, porque no se establece un orden de respuesta. También, se utiliza la variable ordinal como lo es la edad y de intervalo para las escalas utilizadas. El programa SPSS utiliza el valor de Escala en lugar de intervalo para este tipo de variables.

4. El análisis de la información se procesó con el paquete de análisis estadístico para las ciencias sociales (SPSS) versión 22 para Windows, el cual permitió con facilidad cambiar la dirección de los dos ítems inversos de la Escala de Satisfacción con la vida (ítems 6 y 7) y del Inventario de reactividad interpersonal que contiene 9 ítems negativos (el 3, 4, 7, 12, 13, 14, 15, 18 y 19).

5. En cuanto a las decisiones sobre el análisis de los datos, como señalan Hernández et al. (2006), el análisis estadístico inicial es una exploración de los datos por variable, por lo que se ejecutaron los

análisis descriptivos y de tendencia central y de dispersión, por ejemplo la varianza y la desviación estándar y distribución de frecuencias. Las escalas se valoran respecto de su confiabilidad a partir del análisis *alfa de Cronbach*.

V. Resultados de la investigación

5.1. Estudio piloto

Luego de la realización de la entrevista cognitiva y la inclusión del criterio de los jueces, los instrumentos se probaron en campo respecto de las condiciones de aplicación, como lo fue el tiempo de duración al completar los cuestionarios y posibles preguntas que surgieron mientras se contestaban. De manera que el estudio piloto se considera una etapa preliminar del estudio principal cuyo valor está dado por la posibilidad de revisar las condiciones de administración de los instrumentos y su comprensión. Con el estudio piloto se exploraron algunas características psicométricas de los instrumentos, como el coeficiente de confiabilidad *alfa de Cronbach* y la revisión de la estructura interna a partir del análisis de factores.

En este estudio, se entrevistó a los estudiantes que cursan noveno año de un colegio público del Área Metropolitana, luego de depurar la lista de acuerdo con el criterio de edad previamente establecido por la investigadora, el número de participantes se redujo a 26 jóvenes adolescentes varones con edades de 15 años y uno de 17 años. La edad media de los estudiantes fue de 15, 04 años ($DS=0.19$).

1. Escala de satisfacción con la vida en Estudiantes

Características psicométricas.

Confiabilidad: La prueba alfa de Cronbach muestra un valor pobre de 0.57 para la escala de Satisfacción con la vida (de 7 ítems). Este coeficiente no mejoraría aún si se eliminara alguno de los elementos de la escala.

En cuanto al análisis de la discriminación de los ítems que se realiza a partir del Índice de homogeneidad corregida que aporta el SPSS al realizar el análisis de confiabilidad de la escala, esperan valores entre 0 y 1, siendo un valor mínimo aceptable a partir de +0.30 (Delgado, 2014) para establecer si el ítem discrimina o no. En la tabla 6, se presentan los estadísticos por elemento de la escala de Satisfacción con la vida, donde se puede observar que solamente dos de los ítems no alcanzan el valor +0.30 esperado, que define si el ítem discrimina adecuadamente al medir el constructo. Estos resultados deberán de ser confirmados en el estudio principal.

Tabla 6

Estadísticas totales de elemento escala Satisfacción con la vida

Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Tengo una buena vida	18.50	10.580	.464	.357	.510
Tengo lo que quiero en la vida	19.19	11.202	.216	.276	.579
Mi vida va bien	18.65	11.115	.338	.244	.546
Mi vida es como yo quiero	19.46	10.898	.251	.149	.567
Me gustaría cambiar	20.54	7.698	.372	.279	.533
Me gustaría tener otro tipo de vida	19.04	8.038	.422	.348	.491

Fuente: Base de datos propia

Estructura factorial. El análisis factorial se realiza a partir de un análisis de componentes principales para evaluar la estructura subyacente de la escala. Tratándose de un estudio preliminar se consideró aceptable trabajar con una población de 26 sujetos, para realizar un primer acercamiento de su funcionamiento interno. Para verificar la viabilidad del análisis factorial se realizó el test Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) de adecuación de la muestra que relaciona los coeficientes de correlación entre las variables, obteniéndose un valor $KMO = 0.58$ que, si bien es un puntaje medio, indica que es posible continuar con el análisis factorial. Al respecto de la prueba de esfericidad de Bartlett, se obtiene un valor de 0.08 levemente más alta de lo esperado 0.05 lo que da paso a la realización del análisis que se tomará con cautela debido a los valores iniciales y al tamaño de la población encuestada.

Para la extracción de los factores principales se seleccionó el método de rotación VARIMAX, utilizada con frecuencia en la investigación en ciencias sociales. La *matriz de componentes rotados* muestra dos componentes, lo que se verifica en la figura de sedimentación, constituidos por los ítems 1, 2, 3, 4 y por el 5, 6, 7, respectivamente.

Tabla 7
Matriz de componentes rotados

	Componente	
	1	2
Tengo una buena vida	.688	.353
Tengo lo que quiero en la vida	.746	-.024
Mi vida es mejor que la de la mayoría	.731	-.312
Mi vida va bien	.741	-.157
Mi vida es como yo quiero	.066	.636
Me gustaría cambiar algunas cosas	-.033	.842
Me gustaría tener otro tipo de vida	.327	.634

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Fuente: Base de datos propia

Sobre el porcentaje de varianza explicada, se obtiene que los dos primeros factores explican 56.94 %, del total de la varianza acumulada. A pesar de trabajar con pocos sujetos en este estudio piloto, se puede esperar un buen comportamiento estadístico de la escala en una población mayor. Por otro lado, se estima conveniente continuar revisando esta escala en el estudio principal para probar si la estructura de dos componentes se mantiene con altas correlaciones.

2. Índice de Reactividad Interpersonal.

Características psicométricas:

Confiabilidad: La prueba alfa de Cronbach indica un valor de 0.59 para la escala de Empatía. Sin embargo, el coeficiente mejoraría a un alfa = 0.65 al probar la eliminación del ítem 3 “*A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona*”. Estos resultados al igual que el Índice de discriminación de los ítems, deberán de ser confirmados en el estudio principal.

Estructura factorial. El análisis factorial no se realiza debido a que el estudio se llevó a cabo con un número reducido de sujetos, pues el índice como el de Kaiser Meyer Olkin (KMO), es muy sensible al tamaño de la muestra. La recomendación es contar con al menos 5 sujetos por ítem o un grupo de 100 sujetos, como indican Méndez y Rondón (2012).

3. Escala del clima social escolar (ECLIS) de Aron y Milicic, 1999.

Confiabilidad de la escala. El análisis de confiabilidad global de la escala registra un valor alfa de Cronbach de 0.94. Por subescalas los valores son los siguiente: *Compañeros* obtiene un 0.15, profesores 0.65, lugares o condiciones físicas 0.98 y satisfacción general (colegio) 0.98.

Estructura factorial. Debido a que se trata de una escala amplia de 75 ítems se consideró pertinente hacer el análisis factorial en el estudio principal.

5.2. Estudio Principal

1. Estadística descriptiva

La primera fase del análisis consiste en examinar los datos para definir las características de la población a partir del cuestionario de información general. Además, se revisan los datos por escala debido a que no es posible llegar a conclusiones sin garantizar la confiabilidad y validez del proceso de recolección, así como del buen funcionamiento de los instrumentos. A partir del análisis de los valores de las pruebas de la distribución de normalidad de los datos se procede a realizar los análisis no paramétricos para la comparación de medias según sexo y edad.

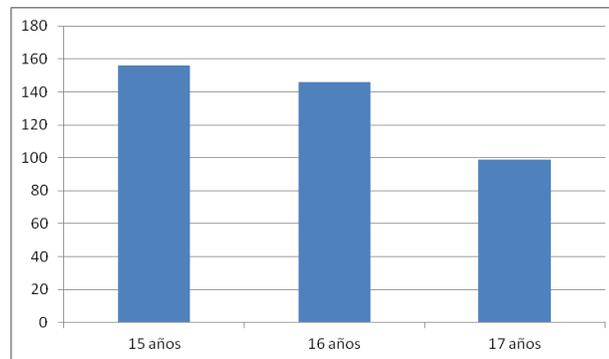
a. Características generales de la población

Características generales de la población: En el estudio principal se entrevistó un total 427 casos, luego de aplicar los criterios de exclusión por edad, pues algunos estudiantes indicaron tener 19 años o más, y de excluir aquellos casos que dejaron sin contestar uno o más cuestionarios, se obtuvo

al final un grupo de 401 casos incluyendo la población del estudio piloto, debido a que los instrumentos no sufrieron modificación para la segunda administración y por la dificultad de contar con poblaciones mayores. Se entrevistaron 156 jóvenes de 15 años, 146 de 16 años y 99 sujetos de 17 años. En cuanto a la distribución por sexo, 170 son mujeres y 231 varones. La media de edad fue de 15.86 ($DS=0.78$),

Figura 3.

Distribución de la población encuestada según edad

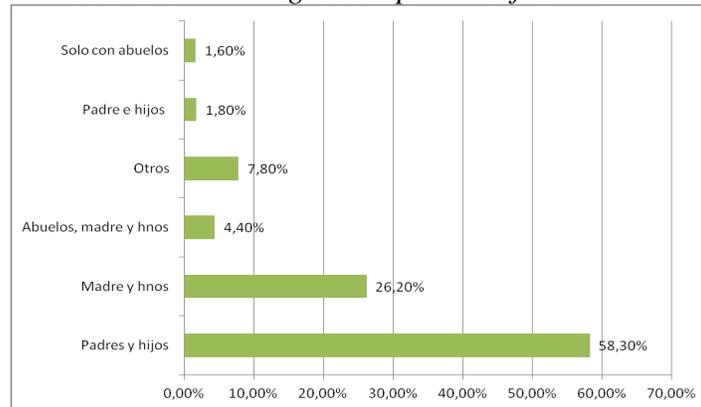


Fuente: Base de datos propia

En cuanto a la distribución de personas por centro educativo, se obtiene la siguiente información, 145, 214 y 42 para la primera, segunda y tercera institución, respectivamente. Otra información que se obtuvo a partir del cuestionario de información general fue la composición del grupo familiar. Los resultados indican que los estudiantes en un 58.3 % viven con ambos padres y hermanos (as), un 26.2 % viven con su madre y hermanos, quienes viven con abuelos, madre y hermanos solo un 4.4 %. La siguiente figura puede ilustrar esta distribución.

Figura 4

Distribución de la población entrevistada según composición familiar



Fuente: Base de datos propia

En cuanto a los estudios de la persona jefe de hogar, se encontró que la mayoría de estudiantes reporta que ha terminado su educación secundaria en un 27.7%, 19.5% terminó alguna carrera, 15% tiene formación universitaria incompleta, sin embargo, entre primaria incompleta y secundaria completa suman 23% (11.2% cada uno).

Tabla 8

Estudios de la persona jefe de hogar

Nivel de estudios		Frecuencia	Porcentaje
Válido	No ingresó a la escuela	5	1.2
	Primaria incompleta	46	11.5
	Primaria completa	46	11.5
	Secundaria incompleta	111	27.7
	Secundaria completa	60	15.0
	Universidad incompleta	36	9.0
	Terminó alguna carrera	78	19.5
	Total	382	95.3
Perdidos	99	19	4.7
Total		401	100.0

Fuente: Base de datos propia

El 80% de los estudiantes ha hecho su secundaria en la institución de referencia, de estos estudiantes el 44% dice estar siempre satisfecho con el colegio y el 50% dice estar casi siempre satisfechos.

Por otro lado, el 79% de los estudiantes dice ser una persona optimista y el 63.8% dice tener lo que desea en la vida. En cuanto a sus actividades extracurriculares, un 61.1% dice tener actividades sociales, un 55.1% dice dedicarse a actividades deportivas y un 31.2% señala que tiene actividades de voluntariado.

Tabla 9*Preguntas de información general*

Preguntas	Resp.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Participa en actividades deportivas	Sí	221	55.1	55.1	55.1
	No	180	44.9	44.9	100
Participa en actividades sociales	Sí	245	61.1	61.1	61.1
	No	152	37.9	37.9	99.0
Participa en voluntariado	Sí	125	31.2	31.2	31.2
	No	274	68.3	68.3	99.5
Se considera una persona optimista	Sí	316	78.8	78.8	78.8
	No	78	19.5	19.5	98.3
Tiene lo que desea en la vida	Sí	256	63.8	63.8	63.8
	No	135	33.7	33.7	97.5

Fuente: Base datos propia

2. Análisis preliminar**Análisis psicométricos de las escalas***a. Escala de satisfacción con la vida en Estudiantes**Características psicométricas:*

Confiabilidad: El índice de confiabilidad alfa de Cronbach para la escala de Satisfacción con la vida es de 0.74, lo que se considera un coeficiente aceptable para la investigación y coincide con otros reportes de autores como Martínez-Antón et al. (2007) y el de Bluth y Blanton (2014).

Se espera que al calificar la escala, cada persona obtenga una puntuación final de 27 puntos, en este estudio la media obtenida fue de 24.51 ($DS=4.9$). Al respecto del estudio del comportamiento de los ítems para la escala satisfacción con la vida, se observan las medias de los ítems y el índice de discriminación de ítems. El ítem con la media más baja se refiere al ítem 6 “Me

gustaría cambiar muchas cosas en mi vida” con 2.14 ($DS= 1.302$), mientras que los reactivos con las medias más altas son “Tengo una buena vida” con un 4.22 ($DS=0.79$) y “Mi vida va bien” con 4.17 ($DS=0.85$). Los ítems “Mi vida es como yo quiero que sea” y “Me gustaría tener otro tipo de vida”, se ubican en una media de 3.50 y 3.47, respectivamente. No obstante, la desviación estándar es mayor en estos ítems, ($DS=1.129$; y $DS= 1.445$). El ítem 3, obtiene una media de 3.08, “Mi vida es mejor que la de la mayoría de otros chicos y chicas” ($DS= 1.147$) (la tabla resumen se puede observar en el anexo 13).

La *correlación total de elementos corregida* que informa sobre la discriminación de los ítems (correlaciones superiores a +0.30 de acuerdo con Delgado [2014]) difieren de las encontrados en el estudio piloto, excepto por el ítem 3 que obtiene un valor de 0.26. En la tabla 10, se muestra el detalle.

Tabla 10

Correlación total de elementos corregida

Ítems de la prueba	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Tengo una buena vida	.598	.687
Tengo lo que quiero en la vida	.540	.688
Mi vida es mejor que la de la mayoría	.261	.749
Mi vida va bien	.560	.690
Mi vida es como yo quiero	.604	.668
Me gustaría cambiar muchas cosas	.329	.740
Me gustaría tener otro tipo de vida	.438	.716

Fuente: Base de datos propia

Estructura factorial: Se replica el análisis factorial realizado en el estudio piloto para confirmar resultados con una población más amplia. Inicialmente, se valora el índice de $KMO=.787$ indicando

la viabilidad del análisis factorial, igualmente, resulta significativa la prueba de Bartlett con un (p-valor) < 0.05 (Sig. 0.0001), al igual que el determinante de las correlaciones de 0.16 (donde lo esperado es que tome un valor entre 0 y 1 pero diferente de 0).

Para realizar el análisis de factores se utiliza el método de componentes principales y rotación VARIMAX. Del análisis surgen dos componentes o factores constituidos por los ítems con cargas factoriales mayores a 0.30, en el primer factor cargan los ítems 1, 2, 3, 4 y 5; en el segundo factor los ítems 6 y 7 (anexo 11). La varianza acumulada por estos factores es de 59.98 %, siendo el mayor aporte del primer factor (43.22 %). Esta estructura bifactorial es coincidente con los hallazgos de la muestra chilena aquí citada, sin embargo, debido a que el porcentaje de la varianza explicada por el segundo factor es baja (16.76 %), podría ser considerada como una escala con una sola dimensión.

b. Índice de Reactividad Interpersonal

Características psicométricas:

Confiabilidad: El análisis de confiabilidad alfa de Cronbach para esta escala es de 0.79, lo que se considera un coeficiente aceptable para la investigación. Para la subescala de *Fantasía* (F) el resultado alfa de Cronbach es de 0.68 al igual que para la subescala de *Preocupación Empática* (PE). *Toma de Perspectiva* (TP) obtiene un coeficiente alfa de Cronbach de 0.62 y la subescala *Malestar Personal* (MP) un alfa de 0.60.

La revisión del funcionamiento de los ítems es necesaria para definir su aporte en la valoración total de la escala, y por su influencia en el análisis de confiabilidad de la misma. Por este motivo, se identifican los ítems que no se muestran aceptablemente homogéneos (mayores a 0.30) respecto de la subescala. Para la subescala *Fantasía* estos ítems son el 7 y el 12, ambos referidos al involucramiento de la persona cuando ve una película o una obra de teatro. Prácticas culturales que podrían ser poco usuales entre la población adolescente entrevistada. Esta eliminación de ítems eleva el coeficiente de confiabilidad a 0.76, por lo que tiene sentido eliminarlos, de manera que la escala de Fantasía queda con 5 elementos.

La subescala de *Preocupación Empática* (PE) solamente presenta un ítem con baja discriminación que al eliminarlo el coeficiente de confiabilidad se mantiene igual. En la subescala *Toma de Perspectiva* (TP), al eliminar el ítem 3 y el 15, el coeficiente de confiabilidad mejora a 0.72. Finalmente para la subescala *Malestar Personal* (MP), los ítems con baja discriminación son 19 y 13, al eliminarlos el coeficiente mejora a 0.68, ambos ítems se refieren a situaciones hipotéticas o a experiencias relacionadas con emergencias en las que posiblemente las personas adolescentes se involucran escasamente.

Con la eliminación de estos ítems, el coeficiente general de la escala también cambia, resultando un coeficiente de confiabilidad para 21 ítems de 0.84, con una media de 62.95 y una desviación estándar de 13.52. En la siguiente tabla se presenta el resumen,

Tabla 11*Resumen de eliminación de ítems con baja discriminación por escala*

Subescala	Ítems	Índice de confiabilidad con elementos	Índice de confiabilidad al eliminar el elemento
Fantasía	7F Por lo general, cuando veo una obra de teatro o una película no me involucro completamente.	0.68	0.76
	12F Resulta raro para mí involucrarme completamente en un buen libro o película		
Preocupación empática	4PE A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas	0.68	0.68
Toma de Perspectiva	3TP A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona	0.62	0.72
	15TP Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás		
Malestar personal	13MP Cuando veo a alguien herido tiendo a permanecer calmado	0.60	0.68
	19MP Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias		

Fuente: Base de datos propia

Las estadísticas por elemento son las siguientes:

Tabla 12

Estadísticas de elemento según subescala del Índice de Reactividad

		Fantasías	Preocup. Empática	Toma Perspectiva	Malestar Personal
N	Válido	386	399	401	401
	Perdidos	15	2	0	0
Media		2.87	3.79	3.24	2.79
Mediana		2.80	3.50	3.00	2.40
Desviación estándar		1.052	1.496	1.308	1.576
Varianza		1.106	2.238	1.712	2.484

Fuente: Base de datos propia

Estructura factorial: Se realiza un análisis factorial de acuerdo con los criterios que aporta la prueba de Bartlett y la de KMO, los valores son de p valor de 0.001 y de 0.83, respectivamente, lo que indica adecuación de la escala para realizar el análisis factorial. Debido a que no se conoce el comportamiento de la escala Índice de Reactividad Interpersonal en población joven costarricense, se toma la decisión de realizar el análisis factorial exploratorio utilizando el método de componentes principales y rotación varimax.

La matriz de componentes rotados indica que la escala con los 21 ítems tiene una composición en subescalas que se adecua a la propuesta original del Índice de Reactividad Interpersonal, excepto por el ítem 20, cuya redacción puede asociarse con el componente de malestar personal: *A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que*

ocurren. Lo que parece consistente con un afecto que se percibe como negativo y que es experimentado por el propio sujeto. La varianza total explicada por estos 4 factores es de 50.13 %.

Tabla 13

Matriz de componentes rotados Índice de Reactividad Interpersonal

Ítems	Componente			
	1	2	3	4
1F Sueño y fantaseo	.255	.392	.146	-.010
2E Tengo sentimientos tiernos	.233	.206	.241	.606
5F Me identifico con los sentimientos	.055	.700	.107	.141
6MP En emergencias me siento ansioso	.656	.062	.065	-.036
8TP Tomo en cuenta las partes en conflicto	-.121	.070	.700	.085
9E Tiendo a proteger	.247	.110	.328	.532
10MP Siento desesperanza	.464	.238	.041	.301
11TP Intento comprender	.220	.115	.472	.385
14E Las desgracias de otros normalmente	-.072	.045	.011	.762
16F Me he sentido como uno de los personajes	.185	.780	.078	-.005
17MP En una situación tensa me asusto	.647	.239	-.019	.158
18E A veces no siento compasión	-.157	-.015	.008	.754
20E A menudo estoy bastante afectado por lo que ocurre	.549	.079	.197	.222
21TP Pienso que hay dos partes en cada cuestión	.004	.167	.748	.079
22E Me describiría como una persona bastante sens	.505	.251	.190	.322
23F Me situó en el lugar del protagonista	.128	.784	.069	.099
24MP Normalmente pierdo el control	.687	.107	-.118	-.152
25TP Normalmente tiendo a ponerme	.150	.200	.620	-.017
26F Cuando leo puedo imaginar	.122	.770	.170	.096
27MP En una emergencia me derrumbo	.614	.059	.150	-.167
28TP Antes de criticar me pongo en su lugar	.182	.021	.709	.134

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Fuente: Base de datos propia

c. Escala de Clima Escolar

Características psicométricas:

Confiabilidad: El análisis de fiabilidad de la escala fue examinada estimando su consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach (α). La escala global quedó integrada por 74 ítems, al eliminar el ítem 73 por un problema de redacción que la investigadora no notó en la

administración final del instrumento. Este ítem está redactado en masculino: *Tengo amigos en la clase*, por lo que no se puede garantizar la interpretación que las estudiantes pudieron darle a este ítem.

El coeficiente para la escala global de 73 ítems fue un $\alpha=0.87$. Los coeficientes por subescala, al utilizar la clasificación de los autores, son los siguientes: para la subescala *Mis profesores*, con 25 ítems un alfa de 0.85. Para la subescala *Mis compañeros* con 7 ítems, un coeficiente de 0.46, la subescala de *Bullying* con 8 ítems un coeficiente $\alpha=0.67$. Para la subescala de *Lugares*, integrada por 12 ítems, fue un $\alpha=0.05$; finalmente, para la subescala *Mi Colegio* con 23 ítems el coeficiente de confiabilidad obtenido fue un $\alpha=0.85$.

Una revisión de la homogeneidad de los ítems de la escala de Clima escolar indicó que los coeficientes de las subescalas mejoraban, así como la composición global de la escala si los ítems que no funcionaban eran removidos tomando en cuenta su desviación estándar y su correlación total de elementos corregida. De tal forma que el análisis de fiabilidad de la subescala *Mis profesores* mejoró con la eliminación de 4 ítems: 9, 21, 22, 23, alcanzando un coeficiente alfa igual a 0.90 con 21 ítems.

Tabla 14

Correlación total de elementos corregida de los ítems eliminados
Subescala Mis profesores

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
9. Castigan injustamente	-.131	.861
21. Tienen favoritismo	-.325	.871
22. Les gusta atemorizar	-.136	.862
23. Muchas veces hacen sufrir	-.192	.861

Fuente: Base de datos propia

La subescala *Mis Compañeros* también presenta una mejora en su coeficiente alfa al eliminar los ítems que no discriminan adecuadamente, estos son el 26 y el 29 con lo que se obtiene un alfa de 0.70 con una composición de 5 elementos. Esta subescala contiene a su vez 8 ítems que evalúan la percepción de los estudiantes respecto de comportamientos relacionados con bullying (estos ítems son: 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38 y 40).

Tabla 15

Estadísticas de correlación total de elementos eliminados
Subescala Mis compañeros

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
26. Hablan mal a sus espalda	-.219	.698
29. Compiten conmigo	-.050	.562

Fuente: Base de datos propia

La subescala de *Bullying* mejora su coeficiente de confiabilidad al eliminar aquellos de baja discriminación, estos ítems son el 34, 35 y 38. Con esta eliminación se obtiene un alfa de 0.80 con 5 elementos.

Tabla 16

*Estadísticas de correlación total de elementos eliminados
Subescala de Bullying*

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
35. La paso bien con ellos	-.340	.777
34. Me siento solo en clase	.231	.792
38. La paso mal en el salón de clase	.269	.807

Fuente: Base de datos propia

La fiabilidad de la subescala referida a *Lugares* presenta una mejora al eliminar los ítems cuyas correlaciones corregidas resultaron negativas o menores a 0.30. Los resultados sugieren una nueva composición de siete ítems para un coeficiente alfa de 0.71, los ítems eliminados son el 42, 45, 46, 47 y 52.

Tabla 17

*Estadísticas de correlación total de elementos eliminados
Subescala de Condiciones Físicas*

Ítems	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
42. Me cansa estar tantas horas sentado	-.115	.709
45. El material es entretenido	.019	.348
47. Muchas cosas en mal estado	-.252	.457
46. Las sillas y escritorios son incómodos	-.176	.629
52. Hay mucho ruido	-.132	.531

Fuente: Base de datos propia

La subescala *Colegio*, que valora la satisfacción general con el centro educativo, está compuesta por 23 ítems con su coeficiente alfa de 0.86. La subescala presenta solamente un ítem

deficiente, el 73: “Tengo amigos en la clase”, con una correlación corregida muy baja de 0.110. Al eliminar el ítem, el coeficiente de confiabilidad mejora, levemente, a un 0.87.

En la siguiente tabla, se presenta un resumen de los ítems eliminados por subescala y el respectivo coeficiente de confiabilidad al ser eliminados. De modo que la escala final que se propone en esta investigación, luego del análisis de los reactivos, consta de 60 ítems que funcionan adecuadamente, con un alfa de Cronbach de 0.90, una media de 163.36 y $DS=20.69$. En la tabla 21, se muestra la agrupación de los ítems por componente, para tener mayor claridad de esta composición.

Tabla 18*Ítems eliminados por subescala y coeficientes de confiabilidad obtenidos*

Subescalas	Ítems eliminados	Coefficiente de Confiabilidad alfa de Corbacho
Mis Profesores	9. Castigan injustamente 21. Tienen favoritismo 22. Les gusta atemorizar 23. Muchas veces hacen sufrir	$\alpha = .90$
Mis compañeros	27. Saben compartir 29. Compiten conmigo	$\alpha = .70$
Bullying	34. Me siento solo en la clase 35. La paso bien con mis compañeros en clase 38. La paso mal en el salón de clase	$\alpha = .80$
Lugares	42. Me cansa estar tantas horas sentado en el aula 45. El material con que trabajamos me resulta entretenido 46. Las sillas y escritorios son incómodos 47. En mi colegio hay muchas cosas en mal estado 52. En mi colegio hay mucho ruido	$\alpha = .71$
Mi Colegio	73. Tengo amigos en la clase	$\alpha = .87$

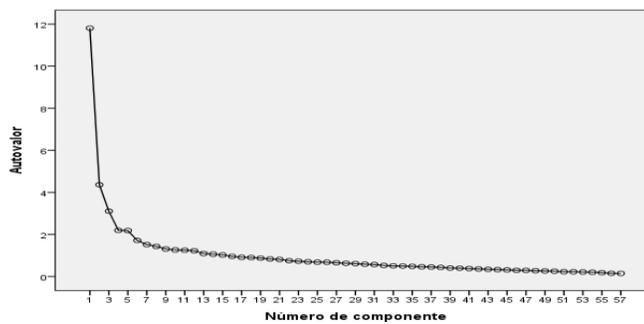
Fuente: Base de datos propia

Estructura Factorial: Se realiza un análisis factorial exploratorio utilizando el método de componentes principales y rotación varimax. Las pruebas de adecuación de Bartlett y la de KMO, indican valores que confirman la viabilidad para desarrollar un análisis factorial. Los valores obtenidos en las pruebas fueron, una sig. de 0.001 y 0.83 respectivamente, lo que indica adecuación de la escala para realizar el análisis factorial.

Para determinar el número de factores con los que se trabajará el análisis de componentes, se observa el gráfico de sedimentación donde se identifica un corte en el factor 5. Si bien los autores de este cuestionario presentan una composición de cuatro subescalas, también mencionan un quinto componente incluido en la subescala de *Mis compañeros* que valora conductas de matonismo, por lo que se toma la decisión de probar un análisis de componentes principales con cinco factores.

Figura 5

Figura de sedimentación escala de Clima Escolar con 57 ítems



Fuente: Base de datos propia

La varianza total explicada por estos 5 componentes es de 40.19 %, el primer componente aporta la mayor parte de la varianza, un 13.63 %. A continuación, se presenta la distribución de ítems de acuerdo con sus cargas factoriales superiores a 0.30 en cada uno de los 5 componentes extraídos, estos componentes muestran una lógica coherente con las temáticas que agrupan. Esta distribución de los ítems replantea, en parte, la organización inicial de los autores, quienes no pudieron corroborar su propuesta a partir del análisis de factores (Aron et al., 2012).

Los resultados del análisis factorial muestran que la subescala sobre relación entre profesores y estudiantes, carga en su totalidad en el primer componente, tal y como fue especificado en la versión original. Por otro lado, los ítems que evalúan la satisfacción general con la institución se agrupan en el segundo componente, pero de manera diferente a la organización de ítems de los autores de esta escala, como sucede también con la agrupación de ítems para la subescala de condiciones físicas en el tercer factor.

En el cuarto factor se agrupan los ítems asociados con la subescala de *Bullying* y tres de los ítems que se mantuvieron de la subescala de *Mis Compañeros*. La subescala *Lugares* también sufre modificaciones respecto de la propuesta original de los autores.

De este análisis se obtiene una nueva agrupación de ítems, pues el tercer componente se refiere a la satisfacción general con la institución y el quinto componente se refiere a los ítems relacionados con actividades extracurriculares. Al respecto de la subescala de satisfacción general, solamente un ítem no obtuvo una carga factorial superior a 0.30, “(en el colegio) uno tiene libertad de decir lo que quiera”, no obstante, se puede mantener en la subescala para futuros estudios, ya que su permanencia no afecta la confiabilidad de la escala y teóricamente es un ítem importante para valorar la satisfacción con el clima escolar.

En cuanto a los ítems relacionados con los compañeros: “Me ayudan a aprender” y “Confío en mis compañeros”, obtuvieron cargas negativas en la subescala de *Bullying* (-.345 y -.344 respectivamente) y sus mejores puntuaciones se ubican en el segundo factor sobre satisfacción

(0.272 y 0.292, respectivamente), de igual manera, el ítem “Salgo con mis compañeros” tiene su mejor carga, positiva pero baja (0.247), en este segundo factor y para finalizar, el ítem “La paso bien fuera del colegio” carga negativamente (-.306) con la subescala de Condiciones físicas y su más alto valor positivo (0.258) lo podría ubicar en la subescala de actividades fuera del colegio.

Tabla 19

*Matriz de componentes rotados escala Clima Escolar
Extracción de 5 componentes*

	Componente				
	1	2	3	4	5
1.Prof. Tratan a todos por igual	.531	-.028	.255	-.096	.049
2.Prof. Son justos	.484	-.002	.150	-.247	.076
3.Prof. Inspiran confianza	.518	.120	-.039	.049	.220
4.Prof. Aceptan opiniones diferentes	.597	-.117	.168	-.090	.107
5.Prof. Reconocen cuando uno hace algo bien	.635	.062	.259	.053	.166
6.Prof. Dan otra oportunidad	.603	.177	.038	-.042	.093
7.Prof. Hacen clases entretenidas	.635	.236	.028	.034	.161
8. Realizan actividades	.620	.169	-.001	-.025	.068
10. Son reservados	.496	.135	.107	.005	.084
11. Dan posibilidades de conversar	.573	.071	.112	-.056	.081
12. Es fácil prestarles atención en clase	.550	.130	.147	.017	.093
13. Se dan cuenta cuando uno tiene problemas	.622	.160	-.029	.150	.150
14. Me ayudan cuando tengo problemas	.691	.137	-.012	-.007	.064
15. Reconocen cuando uno se esfuerza	.685	.113	.162	-.052	.179
16. Saben corregir	.657	-.070	.114	-.112	.062
17. Conocen el nombre de todos	.513	.022	-.030	.015	-.109
18. Tienen confianza	.577	.126	.029	-.101	.048
19. Logran hacer cumplir las normas	.506	-.004	.058	-.105	.190
20. Son justos	.370	.086	.364	-.184	.117
24. Se preocupan por uno	.659	.099	.097	.029	.023
25. Permiten trabajar en grupo	.553	.121	.107	-.033	.146
26. Compañeros. Hablan mal	-.122	-.050	-.095	.551	-.105
28. Compañeros. Me ayudan a aprender (no)	.233	.272	-.125	-.345	.332
30. Se burlan de mí	-.007	-.029	-.241	.686	.101
31. Son muy agresivos	.013	-.060	-.093	.751	.082
32. Pelean mucho	-.037	.027	-.079	.716	.126
33. Salgo con mis compañeros (no)	-.082	.247	-.162	-.048	.161
36. La paso bien fuera del colegio (no)	.121	.160	-.306	-.189	.258
37. Les gusta hacer sufrir a los demás	-.001	-.013	-.083	.728	-.163
39. Confío en mis compañeros (no)	.240	.292	-.314	-.344	.143
40. Les gusta poner sobrenombres ofensivos	.018	.016	-.031	.725	-.039
41. Lugares. Mi salón bien iluminado	.171	-.008	.459	.123	.011
43. Lugares. Dispongo de suficientes libros (no)	-.074	-.008	.501	-.209	.145
44. Cuento con suficientes materiales	.143	.008	.575	-.128	.226
48. Mi colegio se ve limpio y ordenado	.085	.134	.627	-.252	.016
49. Los baños de mi colegio son limpios	.216	.214	.414	-.221	.014
50. El aula tiene una temperatura agradable	.266	.096	.517	.074	.058
51. Me gusta la planta física de mi colegio	.037	.285	.429	-.027	.135
53. Colegio. Actividades extracurriculares	.159	.221	.131	-.072	.526
54. Tiene talleres artísticos	.127	.078	.206	.089	.539
55. Clubes científicos	.072	-.079	.204	.108	.654
56. Tiene grupos literarios	.184	-.049	.170	.050	.739
57. Organiza eventos	.167	.275	-.008	-.161	.560
58. Participa en eventos	.177	.107	-.092	-.044	.633
59. Nos permite ayudar	.253	.203	.129	-.044	.517
60. Me siento orgulloso de mi colegio	.150	.558	.329	-.055	.095
61. Está bien organizado	.231	.364	.503	-.255	.131
62. Da muchas posibilidades para hacer deportes	.204	.328	.294	-.127	.350
63. Están muy claras las normas	.125	.334	.449	-.194	.097
64. Los alumnos participan en clases	.249	.382	.365	-.134	.144
65. Claridad en la norma	.087	.412	.306	-.183	.027
66. Uno tiene libertad para decir lo que piensa	.260	.235	.283	-.097	.054
67. En clase se puede comentar noticias	.273	.322	.245	-.044	.187
68. Me entusiasmo con lo que me enseñan	.353	.393	.291	-.049	.186
69. Me gustaría seguir en este colegio	.017	.686	.059	.149	.074
70. Me gustaría que mis hijos estudiaran aquí	.202	.645	.126	.079	.041
71. Me gustaría parecerme a algún profesor	.220	.473	.177	.040	.050
72. Me gustaría tener los mismos profesores	.093	.734	.055	.026	.032
74. Me gustaría estar con los mismos compañeros	.096	.575	-.190	-.187	.131
75. Me siento seguro en mi colegio	.061	.477	.366	-.341	.084

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 19 iteraciones.

Fuente: Base de datos propia

A continuación, se presentan los ítems según el componente donde cargaron positivamente, lo que puede facilitar la claridad en cuanto a la composición de las nuevas subescalas propuestas para la escala de Clima Escolar de Aron et al., (2012) versión para Costa Rica.

Tabla 20
Matriz de componentes rotados Escala Clima escolar
Subescala profesores (componente 1)
Extracción de 5 componentes

	Componente				
	1	2	3	4	5
1. Tratan a todos por igual	.531	-.028	.255	-.096	.049
2. Son justos	.484	-.002	.150	-.247	.076
3. Inspiran confianza	.518	.120	-.039	.049	.220
4. Aceptan opiniones diferentes	.597	-.117	.168	-.090	.107
5. Reconocen cuando uno hace algo bien	.635	.062	.259	.053	.166
6. Dan otra oportunidad	.603	.177	.038	-.042	.093
7. Hacen clases entretenidas	.635	.236	.028	.034	.161
8. Realizan actividades	.620	.169	-.001	-.025	.068
10. Son reservados	.496	.135	.107	.005	.084
11. Dan posibilidades de conversar	.573	.071	.112	-.056	.081
12. Es fácil prestarles atención en clase	.550	.130	.147	.017	.093
13. Se dan cuenta cuando uno tiene problemas	.622	.160	-.029	.150	.150
14. Me ayudan cuando tengo problemas	.691	.137	-.012	-.007	.064
15. Reconocen cuando uno se esfuerza	.685	.113	.162	-.052	.179
16. Saben corregir	.657	-.070	.114	-.112	.062
17. Conocen el nombre de todos	.513	.022	-.030	.015	-.109
18. Tienen confianza	.577	.126	.029	-.101	.048
19. Logran hacer cumplir las normas	.506	-.004	.058	-.105	.190
20. Son justos	.370	.086	.364	-.184	.117
24. Se preocupan por uno	.659	.099	.097	.029	.023
25. Permiten trabajar en grupo	.553	.121	.107	-.033	.146

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 19 iteraciones.

Fuente: Base de datos propia

Tabla 21

Matriz de componentes rotados escala Clima Escolar
Subescala Satisfacción general con la institución (Componente 2)
Extracción de 5 componentes

	Componente				
	1	2	3	4	5
60.Me siento orgulloso de mi colegio	.150	.558	.329	-.055	.095
62.Da muchas posibilidades para hacer deportes	.204	.328	.294	-.127	.350
64.Los alumnos participan en clases	.249	.382	.365	-.134	.144
65.Claridad en la norma	.087	.412	.306	-.183	.027
66. Uno tiene libertad para decir lo que piensa	.260	.235	.283	-.097	.054
67.En clase se puede comentar noticias	.273	.322	.245	-.044	.187
68. Me entusiasmo con lo que me enseñan	.353	.393	.291	-.049	.186
69. Me gustaría seguir en este colegio	.017	.686	.059	.149	.074
70. Me gustaría que mis hijos estudiaran aquí	.202	.645	.126	.079	.041
71.Me gustaría parecerme a algún profesor	.220	.473	.177	.040	.050
72.Me gustaría tener los mismos profesores	.093	.734	.055	.026	.032
74. Me gustaría estar con los mismos compañeros	.096	.575	-.190	-.187	.131
75. Me siento seguro en mi colegio	.061	.477	.366	-.341	.084

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 19 iteraciones.

Fuente: Base datos propia

Tabla 22

Matriz de componentes rotados escala Clima Escolar
Subescala Condiciones físicas (Componente 3)
Extracción de 5 componentes

	Componente				
	1	2	3	4	5
41. Mi salón bien iluminado	.171	-.008	.459	.123	.011
43. Dispongo de suficientes libros	-.074	-.008	.501	-.209	.145
44. Cuento con suficientes materiales	.143	.008	.575	-.128	.226
48. Mi colegio se ve limpio y ordenado	.085	.134	.627	-.252	.016
49. Los baños de mi colegio son limpios	.216	.214	.414	-.221	.014
50. El aula tiene una temperatura agradable	.266	.096	.517	.074	.058
51. Me gusta la planta física de mi colegio	.037	.285	.429	-.027	.135
61. Está bien organizado	.231	.364	.503	-.255	.131
63. Están muy claras las normas	.125	.334	.449	-.194	.097

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 19 iteraciones.

Fuente: Base datos propia

Tabla 23

*Matriz de componentes rotados escala Clima Escolar
Subescala Bullying (componente 4)
Extracción de 5 componentes*

	Componente				
	1	2	3	4	5
26. Hablan mal	-.122	-.050	-.095	.551	-.105
30. Se burlan de mí	-.007	-.029	-.241	.686	.101
31. Son muy agresivos	.013	-.060	-.093	.751	.082
32. Pelean mucho	-.037	.027	-.079	.716	.126
37. Les gusta hacer sufrir a los demás	-.001	-.013	-.083	.728	-.163
40. Les gusta poner sobrenombres ofensivos	.018	.016	-.031	.725	-.039
28. Me ayudan a aprender	.233	.272	-.125	-.345	.332
39. Confío en mis compañeros	.240	.292	-.314	-.344	.143
33. Salgo con mis compañeros	-.082	.247	-.162	-.048	.161
36. La paso bien fuera del colegio	.121	.160	-.306	-.189	.258

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 19 iteraciones.

Fuente: Base datos propia

Tabla 24

*Matriz de componentes rotados escala Clima Escolar
Subescala Actividades extracurriculares (componente 5)
Extracción de 5 componentes*

	Componente				
	1	2	3	4	5
53. Tiene actividades extracurriculares	.159	.221	.131	-.072	.526
54. Tiene talleres artísticos	.127	.078	.206	.089	.539
55. Clubes científicos	.072	-.079	.204	.108	.654
56. Tiene grupos literarios	.184	-.049	.170	.050	.739
57. Organiza eventos	.167	.275	-.008	-.161	.560
58. Participa en eventos	.177	.107	-.092	-.044	.633
59. Nos permite ayudar	.253	.203	.129	-.044	.517

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 19 iteraciones.

Fuente: Base datos propia

Debido a que los autores del cuestionario del Clima Escolar no logran obtener una estructura factorial consistente con su propuesta teórica de agrupación de ítems, se asume en lo sucesivo la

estructura que surge en el presente estudio, lo que implica una nueva clasificación de las subescalas, a saber, Profesores (igual a la propuesta de los autores), Bullying (coincide con los autores), Condiciones Físicas (también se observa en la propuesta original), Actividades Extracurriculares (una nueva nominación) y Satisfacción general con el centro educativo (nueva composición). De tal forma que los siguientes análisis se realizan considerando estas nuevas subescalas. Esta composición permite reconocer los temas que son relevantes para valorar el clima escolar según la percepción de los y las estudiantes de estas instituciones educativas.

En la tabla 25, se muestran los valores obtenidos en cada subescala, así se observa que el valor de la media más alta al responder el ítem corresponde a la subescala Condiciones Físicas, seguida por Satisfacción con el colegio, mientras que el valor más bajo lo obtiene la subescala de bullying el cual se ubicará en el rango de pocas veces (puntaje 2) a casi siempre (valor 3). El valor de la mediana es muy similar al de la media.

Tabla 25
Estadísticos de las subescalas del cuestionario de clima escolar

		Profesores	Satisfacción con el colegio	Condiciones físicas	Bullying	Actividades extracurriculares
N	319	319	355	362	369	350
	82	82	46	39	32	51
Media		2.76	2.97	2.99	2.29	2.58
Mediana		2.76	3.00	3.00	2.30	2.57
Moda		2 ^a	3	3	2	3
Desviación estándar		.446	.532	.514	.422	.644
Varianza		.199	.283	.264	.178	.414
Mínimo		2	1	1	1	1
Máximo		4	4	4	4	4

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Fuente: Base de datos propia

3. Pruebas de normalidad de los datos

Para tomar decisiones al respecto de las pruebas estadísticas que se tienen que utilizar para realizar el análisis de los datos, se debe conocer si su distribución es normal en la población entrevistada, para lo cual se utiliza la prueba de contraste de hipótesis de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors. Con esta prueba, se obtienen estadísticos para los índices de investigación, los cuales presentan un nivel de significancia menor al 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis nula, es decir, la distribución no es normal.

De otra manera, a partir de los resultados obtenidos, se admite que la distribución de la escala *Índice de Reactividad Interpersonal* no presenta una distribución normal como también sucede con la escala de Satisfacción con la vida para la que la prueba de bondad de ajuste de *Kolmogorov-Smirnov*⁵ muestra un p-valor (Sig. Asintótica (bilateral) = 0.001) que indica que debe rechazarse la hipótesis H_0 de normalidad, esto implica que se deben utilizar los análisis no paramétricos para el análisis de los datos. En consecuencia, la correlación Rho Spearman se utiliza para identificar relaciones estadísticamente significativas entre los reactivos de la prueba y las variables sexo y edad. Con esta evaluación, se toman decisiones respecto de la pertinencia o no de probar un modelo de relación entre variables.

⁵ La hipótesis que se contrasta con esta prueba es H_0 : Los datos analizados tienen una distribución normal y la H_1 : Los datos analizados no siguen una distribución. H_0 se acepta si el p-valor es mayor al nivel de significancia de 0.05 (sig.> 0.05).

Con respecto a la variable definida como clima escolar, de acuerdo con la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors (tabla 26), obtuvo un p-valor de 0.200, de manera que es posible aceptar que la variable sigue una distribución normal. En la siguiente tabla se pueden observar los resultados de la prueba.

Tabla 26
Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov

		Índice de Satisfac	Índice de reactiv	Índice de clima esc
N		386	343	240
Parámetros normales ^{a,b}	Media	4.17	3.00	2.72
	Desviación estándar	1.189	.644	.348
Máximas diferencias extremas	Absoluta	.060	.054	.041
	Positivo	.060	.054	.036
	Negativo	-.037	-.035	-.041
Estadístico de prueba		.060	.054	.041
Sig. asintótica (bilateral)		.002 ^c	.018 ^c	.200 ^{c,d}

- a. La distribución de prueba es normal.
b. Se calcula a partir de datos.
c. Corrección de significación de Lilliefors.
d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Fuente: Base de datos propia

4. Análisis para responder a los objetivos del estudio

El presente estudio examina las relaciones entre clima escolar, satisfacción con la vida y respuesta empática a partir del Índice de reactividad interpersonal. El análisis de correlación entre las variables y el análisis de las diferencias de las medianas respecto del sexo y de la edad, conducen a dar respuesta a los objetivos planteados, a saber:

Objetivo 1. Determinar el grado de satisfacción con la vida de estudiantes de 15 a 17 años de edad de instituciones de educación secundaria diurna ubicadas en la Gran Área Metropolitana.

Los resultados muestran que la mayoría de las y los jóvenes presentan un valor alto en satisfacción con la vida siendo la media de 24.51 ($DS=4.9$). En cuanto a su comportamiento respecto de la variable sexo y edad, se obtiene una correlación positiva y significativa para sexo y negativa y significativa para edad. En el apartado de discusión, se profundizará en estos resultados en relación con las evidencias que se han reportado a nivel internacional.

Objetivo 2. Identificar la respuesta prosocial empática de estudiantes entre 15 y 17 años de instituciones de educación secundaria diurna ubicadas en la Gran Área Metropolitana.

La respuesta prosocial empática se caracterizó con el Índice de reactividad interpersonal. Los resultados indican que las y los jóvenes participantes obtienen una media global de 62.95, y un 2.99 la media por elemento, una puntuación moderada. Por otro lado, existen diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con el sexo, siendo las mujeres las que presentan mayor tendencia a dar una respuesta empática lo que coincide con otras investigaciones (sobre este punto puede revisarse a Mestre et al., 2004)

Objetivo 3. Identificar la percepción del clima escolar que tienen los estudiantes entre 15 y 17 años de instituciones de educación secundaria diurna ubicadas en la Gran Área Metropolitana.

El instrumento de clima escolar revisado para Costa Rica proporciona una mirada acerca de los aspectos que pueden ser relevantes para los y las jóvenes de instituciones de secundaria al valorar su clima escolar. En esta investigación, se establecieron cinco subescalas que evalúan la percepción del clima escolar que las personas tienen de su clima centro educativo: la subescala que

indaga la percepción acerca de la relación docente-estudiante obtiene una media de 2.76 correspondiente al percentil 50.

La valoración sobre el entorno, especificado como aquellos aspectos referidos a la planta física obtuvo una media de 2.99 lo que le ubica en el percentil 75, una subescala que responde a la valoración que hacen los y las estudiantes respecto de sus compañeros de acuerdo con sus conductas de acoso escolar con una media de 2.29 ubicándolo en el percentil 50.

Por otro lado, surge un tema relevante para la organización escolar en torno de las actividades extracurriculares que promueve a sus estudiantes con una media de 2.58 cerca del percentil 50 y, finalmente, una subescala referida a la satisfacción global con la institución cuya media de 2.97 le ubica en el percentil 50.

Objetivo 4. Establecer la relación estadística entre la percepción del clima social escolar, satisfacción con la vida y respuesta empática en estudiantes entre 15 y 17 años de instituciones de educación secundaria diurna ubicada en la Gran Área Metropolitana.

A este objetivo se le da respuesta a partir del análisis de correlación de las variables del estudio. El análisis de las correlaciones, de manera general, muestra que el índice de *Satisfacción con la vida* se asocia positivamente con la percepción del *Clima escolar*, a mayor satisfacción con la vida la percepción del clima escolar aumenta. Además, la *Satisfacción con la vida* se asocia positivamente con *Toma de perspectiva*, componente cognitivo de la respuesta empática.

Por otro lado, el *Índice de reactividad interpersonal* (global) presenta asociación positiva y significativa con la percepción del *Clima escolar*, lo que quiere decir que a mayor respuesta empática mayor valoración positiva de las dimensiones del clima escolar⁶. A continuación, se detallan los análisis y resultados obtenidos.

a. Escala de Satisfacción con la vida

Análisis de correlación: En cuanto a las correlaciones entre elementos, se presentan positivas y significativas, por lo que se asume que los ítems en su conjunto valoran una misma dimensión de la satisfacción con la vida. La única correlación negativa es edad y la expresión del ítem *7 me gustaría tener otro tipo de vida* que se calificó de manera inversa, por lo que se lee, conforme aumenta la edad, los jóvenes expresan mayor acuerdo (la calificación inversa: 1 es totalmente de acuerdo y 5 totalmente en desacuerdo).

⁶ Estas variables se estudiaron a partir de la correlación de Pearson por cumplir con las características de normalidad y homogeneidad obteniendo una correlación significativa de 0.224 (en el nivel 0,01 (2 colas)).

Tabla 27

Correlaciones de la Escala Satisfacción con la vida con las variables sexo y edad

			Edad	Sexo	Tengo una buena vida	Tengo lo que quiero	Mi vida es mejor que	Mi vida va bien	Mi vida es como yo	Me gustaría cambiar	Me gustaría tener otro tipo
Rho de Spearman	Edad	Coefficiente de correlación	1.000	-.077	-.084	-.017	.033	-.040	-.028	-.016	-.147**
		Sig. (bilateral)		.123	.094	.735	.516	.421	.584	.757	.003
		N		401	401	400	393	399	397	401	400
	Sexo	Coefficiente de correlación		1.000	.015	.033	.048	.089	.091	.097	.127*
		Sig. (bilateral)			.766	.512	.346	.074	.070	.053	.011
		N			401	400	393	399	397	401	400
	Tengo una buena	Coefficiente de correlación			1.000	.594**	.310*	.553**	.444**	.173*	.317**
		Sig. (bilateral)				.000	.000	.000	.001	.000	.000
		N				400	393	399	397	401	400
	Tengo lo que quiero	Coefficiente de correlación				1.000	.299**	.453**	.483**	.188**	.270**
		Sig. (bilateral)					.000	.000	.000	.000	.000
		N					392	398	396	400	399
	Mi vida es mejor	Coefficiente de correlación					1.000	.251**	.236**	.025	.089
		Sig. (bilateral)						.000	.000	.628	.080
		N						391	389	393	392
	Mi vida va bien	Coefficiente de correlación						1.000	.556**	.166**	.303**
		Sig. (bilateral)							.000	.001	.000
		N							396	399	398
	Mi vida es como yo quiero	Coefficiente de correlación							1.000	.267**	.364**
		Sig. (bilateral)								.000	.000
		N								397	396
	Me gustaría	Coefficiente de correlación								1.000	.386**
		Sig. (bilateral)									.000
		N									400
	Me gustaría tener otro	Coefficiente de correlación									1.000
		Sig. (bilateral)									
		N									

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Base de datos propia

En párrafos anteriores, se afirmó que la distribución de la variable *Satisfacción con la vida* en la población estudiada, no presenta una distribución normal, esto hace que para verificar si existen diferencias significativas entre hombres y mujeres y entre grupo de edad, se realice un análisis de medianas para cada ítem de la escala Satisfacción con la vida.

Análisis de comparación de medianas: Los resultados indican diferencias significativas para las variables edad y sexo en el ítem 7: *Me gustaría tener otro tipo de vida*. Aquí se observa una correlación negativa y significativa (-0.147** con Sig. (bilateral) 0.003**) para la variable sexo, y para la variable edad, una correlación positiva y significativa (0.127* con Sig. (bilateral) 0.011). De esta manera, la correlación muestra que son los varones quienes presentan una tendencia a estar de

acuerdo con esta afirmación (ver tabla 27). Del grupo de varones son los menores quienes estarían en acuerdo con la expresión.

Esta evidencia será discutida más adelante en la sección de análisis, sin embargo, desde aquí se subraya que esta relación específica entre sexo, edad e ítems no se reporta en la investigación, ya que se trabaja únicamente con los índices globales de la escala. No obstante, es un dato relevante en la reflexión acerca de la satisfacción con la vida de los adolescentes varones más jóvenes, una edad en la que podría ponerse atención en términos de su proceso de desarrollo socioemocional y cognitivo.

Por otro lado, en cuanto al índice global de satisfacción con la vida, la prueba de hipótesis de comparación de medianas no confirma que exista una diferencia por sexo o por edad.

b. Índice de Reactividad Interpersonal

Análisis de correlación: El análisis de correlación de los ítems de esta escala con las variables sexo y edad, confirma correlaciones negativas y significativas en 10 ítems respecto de la variable sexo y, de estos, en tres ítems se observa una correlación con la variable edad. Es decir, los varones (codificado con 2) tienden a dar menos respuesta empática en los siguientes 10 ítems:

Subescala de Fantasía (F)

- Ítem 5 “Realmente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela (libro)”
- Ítem 26 “Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí”

Subescala de Preocupación Empática (PE)

- ítem 9 “cuando veo que se aprovechan de alguien tiendo a protegerlo”
- ítem 10 “A veces siento impotencia cuando estoy en medio de una situación muy emotiva”,
- Ítem 22 “Me describiría como una persona bastante sensible”

Subescala de Malestar Personal (MP)

- Ítem 17 “En una situación tensa me asusto”
- Ítem 24 “Tiendo a perder el control durante las emergencias”

Subescala de Toma de Perspectiva (TP)

- Ítem 11 “A veces intento comprender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)”
- Ítem 14 “Normalmente, no me molestan mucho las desgracias de otras personas”,
- Ítem 20 “A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren”
(puede revisarse el anexo 13, tabla 5)

Respecto de la variable edad, las tres correlaciones que se presentan tienen sentido positivo, en este sentido las mujeres mayores tienden a dar una mayor respuesta empática en los siguientes ítems: ítem 5 (F), ítem 9 y 22 (PE). Por tratarse de una correlación con dirección positiva, se comprende que a mayor edad, más tendencia a expresar la respuesta de este ítem. En consecuencia, y para estos tres ítems, las mujeres jóvenes presentan mayor respuesta empática ligada a la Fantasía (cognitiva) y mayor preocupación empática (afectiva) (ver Mestre et al. 2004).

Según el análisis de correlación entre las variables sexo, edad y subescalas, se observan correlaciones negativas y significativas respecto del sexo para la subescala Fantasía, Preocupación empática y Malestar personal, leyéndose que *las mujeres tenderían a presentar los mayores puntajes en estas subescalas*. Por otra parte, los grupos de edad no muestran correlaciones significativas respecto de las subescalas.

También, se observan correlaciones positivas y significativas entre todas las subescalas, lo que da cuenta de la calidad del instrumento para medir la respuesta empática en sus dimensiones cognitiva y afectiva. La correlación más baja la presenta Toma de Perspectiva con Malestar Personal. En la tabla 28, se presentan los resultados del análisis de correlación entre las subescalas y las variables sexo y edad.

Tabla 28

Correlación de subescalas del Índice de reactividad interpersonal con las variables edad y sexo

			Sexo	Edad	Fantasías	Preocup. Empática	Toma Perspectiva	Malestar Personal
Rho de Spearman	Sexo	Coeficiente de correlación	1.00	-.077	-.184**	-.245**	-.083	-.209**
		Sig. (bilateral)	.	.123	.000	.000	.098	.000
		N	401	401	386	399	401	401
Edad		Coeficiente de correlación		1.000	.027	.082	.066	.041
		Sig. (bilateral)		.	.590	.100	.186	.408
		N		401	386	399	401	401
Fantasías		Coeficiente de correlación			1.000	.304**	.314**	.333**
		Sig. (bilateral)			.	.000	.000	.000
		N			386	384	386	386
Preocup. Empática		Coeficiente de correlación				1.000	.406**	.361**
		Sig. (bilateral)				.	.000	.000
		N				399	399	399
Toma Perspectiva		Coeficiente de correlación					1.000	.238**
		Sig. (bilateral)					.	.000
		N					401	401
Malestar Personal		Coeficiente de correlación						1.000
		Sig. (bilateral)						.
		N						401

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Base de datos propia

Análisis de comparación de medias: Para indagar si existen diferencias respecto de la variable sexo, se utiliza el test de Mann-Whitney para dos muestras independientes. La prueba de hipótesis en esta prueba consiste en obtener evidencia estadística para concluir si una variable se comporta igual en dos grupos distintos. Si el p-valor es mayor a 0.05 se acepta la hipótesis nula, es decir, la distribución es la misma.

En la tabla 29, se muestran los resultados de este análisis para la variable Índice de Satisfacción con la Vida y las cuatro subescalas del Índice de Reactividad Interpersonal.

Tabla 29**Contrastes de hipótesis para las subescalas del Índice de Reactividad Interpersonal según sexo. Prueba Mann-Withney**

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Fantasía es la misma entre las categorías de sexo	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000	Rechace la hipótesis nula
2	La distribución de Índice de Preocupación Empática es la misma entre las categorías de sexo	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000	Rechace la hipótesis nula
3	La distribución de Toma de Perspectiva es la misma entre las categorías de sexo	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.098	Conserve la hipótesis nula
4	La distribución de Malestar Personal es la misma entre las categorías de sexo	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000	Rechace la hipótesis nula

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es de .05

Fuente: Base datos propia

De acuerdo con el contraste de hipótesis, un p-valor de 0.098 para Toma de Perspectiva, p-valor mayor que 0.05, conduce a que la hipótesis nula se acepta, es decir, que hay evidencia estadística para concluir que la distribución de la variable Toma de perspectiva no presenta diferencias significativas entre mujeres y hombres. A diferencia de las dimensiones Fantasía (F), Preocupación Empática (PE) y Malestar Personal (MP) para las cuales se rechaza la hipótesis que afirma que la distribución es la misma entre las categorías de sexo con un p-valor de 0.000.

Para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medianas de las variables dependientes y la variable edad con tres niveles (15, 16 y 17 años), se utiliza la prueba Kruskal-Wallis. Las hipótesis que se someten a prueba con este test se formulan de la siguiente manera; H_0 : indica que las medianas de las poblaciones son todas iguales y H_1 : al menos una de las poblaciones tiene mediana distinta. La hipótesis nula se rechaza si el p-valor es menor a 0.05, y se

concluye que la mediana no es igual o de otra manera, si el valor $p \leq \alpha$: las diferencias entre algunas de las medianas son estadísticamente significativas.

En la tabla 30, se evidencia un valor p mayor a 0.05, por lo que se asume que las medianas de las variables en los diferentes grupos de edad son iguales. Esto es que la edad no muestra diferencias significativas en las subescalas del *Índice de Reactividad Interpersonal*.

Tabla 30

Estadísticos de la prueba Kruskal-Wallis por variable según grupo de edad

	Índice de Satisfac	Índice de clima esc	Índice de reactiv	Fantasia s	Preocup. Empática	Toma Perspectiv a	Malestar Personal
Chi-cuadrado	.545	.596	1.806	.418	2.708	3.467	.796
Gf	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	.761	.742	.405	.812	.258	.177	.672

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Estadísticos de la prueba Kruskal-Wallis

Fuente: Base datos propia

En cuanto a la variable colegio, la tabla 31 muestra que las medianas de las variables en las diferentes categorías (1 para colegio de mujeres, 2 para colegio de varones y 3 colegio mixto) son iguales respecto del Índice de clima escolar y para la subescala Toma de perspectiva, pues se obtienen p-valores mayores a 0.05. En cambio, al obtener un valor de significancia menor a 0.05 en el Índice de satisfacción con la vida, en el Índice Reactividad Interpersonal y en las subescalas Preocupación empática, Fantasías y Malestar personal, es posible afirmar que las medianas de las variables son diferentes según el Colegio de procedencia.

Tabla 31*Estadísticos de la prueba Kruskal-Wallis por variable según colegio de procedencia*

	Indice de Satisfac	Indice de clima	Indice de reactiv	Preocup. Empática	Fantasías	Toma Perspectiva	Malestar Personal
Chi-cuadrado	7.367	2.382	34.615	39.762	17.499	3.238	17.196
Gf	2	2	2	2	2	2	2
Sig. Asintótica	.025	.304	.000	.000	.000	.198	.000

a. Prueba de Kruskal Wallis

Fuente: Base datos propia

c. Clima Escolar

Análisis de correlación. Para la escala de clima escolar se realiza un análisis de correlación Rho Spearman, el cual aporta información al respecto de las relaciones estadísticamente significativas entre las subescalas del instrumento y las variables edad y sexo. El detalle de los resultados se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla 32

Correlaciones de subescalas de Clima escolar por sexo y edad

		Bully							
		Edad	Sexo	ing	Prof	Cond	Satisf	Act. Extrac	
Rho de Spearman	Edad	Coeficiente de correlación	1.000	-.077	-.030	.031	-.053	.041	.005
		Sig. (bilateral)	.	.123	.568	.582	.312	.444	.930
		N	401	401	369	319	362	355	350
Sexo		Coeficiente de correlación		1.000	.194**	.046	-.141**	-.003	-.135*
		Sig. (bilateral)		.	.000	.412	.007	.956	.011
		N		401	369	319	362	355	350
Bully		Coeficiente de correlación			1.000	.046	-.031	.036	.068
		Sig. (bilateral)			.	.425	.572	.513	.220
		N			369	300	341	331	332
Profes		Coeficiente de correlación				1.000	.473**	.499**	.456**
		Sig. (bilateral)				.	.000	.000	.000
		N				319	293	286	284
CF		Coeficiente de correlación					1.000	.478**	.385**
		Sig. (bilateral)					.	.000	.000
		N					362	331	325
Sa		Coeficiente de correlación						1.000	.392**
		Sig. (bilateral)						.	.000
		N						355	316
Ac		Coef. Relación							1.000
		Sig. (bilateral)							.
		N							350

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Fuente: Base de datos propia

En la tabla 32, se aprecian correlaciones significativas entre la variable sexo y las subescalas de Bullying (en un sentido positivo) y con las condiciones físicas y actividades extracurriculares en sentido negativo. Esto es que los varones reportan puntuaciones más altas que las mujeres al respecto de la percepción de conductas de bullying por parte de sus compañeros, lo que sugiere que el bullying es una vivencia distinta para hombres y mujeres. En la sección de discusión se retomará este resultado.

En cuanto a las correlaciones de las subescalas, todas son significativas y positivas entre sí, lo que evidencia que se trata de valoraciones de una misma dimensión, es decir, la percepción del clima escolar tal y como ha sido concebido en esta investigación. Estos resultados aportan elementos para considerar que el instrumento tiene una buena consistencia interna. Finalmente, la variable edad no muestra correlaciones estadísticamente significativas con las variables del clima escolar.

Comparación de medias: Debido a que los resultados de la escala de Clima Escolar presentan una distribución normal, se realiza una comparación de varianzas a partir de la prueba *t student* para muestras independientes según sexo. Esta prueba proporciona el estadístico que corresponde al test de Levene con el que se verifica el requisito de homocedasticidad. En esta prueba, si el p-valor es significativo ($p < 0,05$) se debe dudar de que se cumpla requisito de homocedasticidad. Los resultados obtenidos en la prueba de Levene arrojan un p valor = 0.622, muy superior al límite de 0.05, lo que indica que se acepta que las varianzas son iguales, asimismo, la Sig, (bilateral) indica un p valor = 0.105 mayor a 0.05, por lo que se concluye que no existen diferencias significativas entre las medias de los grupos, los resultados se aprecian en la tabla 33.

Tabla 33

Prueba t student para la variable clima escolar según sexo

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95 % de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Índice clima escolar	Se asumen varianzas iguales	.244	.622	-1.627	238	.105	-.074	.046	-.164	.016
	No se asumen varianzas iguales			-1.664	223.951	.097	-.074	.045	-.162	.014

Fuente: Base de datos propia del estudio

Debido a que la distribución de la variable clima escolar cumple con el criterio de normalidad, se realiza un análisis de comparación de medias en cada una de las subescalas que integran este cuestionario, los resultados muestran que la distribución según sexo, de acuerdo con la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes, es igual para la subescala de Profesores y Satisfacción con el colegio, pero la distribución es distinta para la variable Bullying (p valor de 0.001), en condiciones físicas (p valor de 0.008) y en actividades extracurriculares (p valor de 0.011) (el detalle puede observarse en el anexo 13).

Una prueba ANOVA, se realiza para verificar si existen diferencias en el promedio de las variables de acuerdo con la edad. Las hipótesis que se contrastan son H_0 : Las medias poblacionales son iguales. H_1 : Las medias (o no todas) no son iguales. La hipótesis nula se rechaza cuando el p-valor es menor al nivel de significancia de 0.05, es decir, las medias no son iguales.

Tabla 34

ANOVA de un factor: Índice de Clima Escolar y edad

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	.109	2	.054	.446	.640
Dentro de grupos	28.876	237	.122		
Total	28.985	239			

Fuente: Base de datos propia del estudio

En la tabla 34, se observa el p-valor asociado con las variable clima escolar y edad. En este caso, debido a que el p-valor=0.640 es mayor al nivel de significancia 0.05, la hipótesis nula (es decir, las medias entre grupos son iguales) se mantiene, expresado de otra manera, no hay diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad respecto de su valoración del clima escolar. Además, el Índice de clima escolar presenta para el grupo de mujeres una media de 2.68 con $DS=0.32$ y para el grupo de hombres, la media es de 2.75 con $DS=0.36$.

5. Análisis de correlación y comparación de escalas

Recapitulando, los análisis precedentes permiten identificar si existen diferencias respecto de la edad y del sexo en la respuesta empática, en la percepción del clima escolar y en la valoración que las personas hacen de su satisfacción con la vida.

El siguiente análisis de correlación permite complementar los análisis de los resultados a partir de la evaluación del grado de asociación o interdependencia entre las dimensiones de

investigación. Los índices de las variables se extraen sumando los ítems válidos y extrayendo un puntaje promedio de los ítems por persona.

Tabla 35

Análisis de correlación no paramétrico de Spearman para las variables del estudio

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Rho de	1. Cole	Coefficiente de correlación	1.000	.102*	.705**	.100	-.221**	.081	-.193**	-.109*	-.050	-.186**	.061	-.137**	.022	-.218**	-.140**
		Sig. (bilateral)		.042	.000	.050	.000	.210	.000	.035	.322	.000	.273	.009	.684	.000	.009
		N		401	401	386	343	240	386	376	390	383	319	369	355	362	350
Spearman	2. Edad	Coefficiente de correlación		1.000	-.077	-.025	.069	.043	.027	.091	.062	.024	.031	-.030	.041	-.053	.005
		Sig. (bilateral)			.123	.631	.200	.510	.590	.076	.224	.642	.582	.568	.444	.312	.930
		N			401	386	343	240	386	376	390	383	319	369	355	362	350
Sexo	3. Sexo	Coefficiente de correlación			1.000	.094	-.294**	.101	-.184**	-.236**	-.103*	-.235**	.046	.194**	-.003	-.141**	-.135**
		Sig. (bilateral)				.065	.000	.120	.000	.000	.042	.000	.412	.000	.956	.007	.011
		N				386	343	240	386	376	390	383	319	369	355	362	350
4. IS	4. IS	Coefficiente de correlación				1.000	.077	.399**	-.013	.056	-.152**	.025	.339**	.093	.247**	.237**	.140**
		Sig. (bilateral)					.162	.000	.798	.283	.003	.635	.000	.082	.000	.000	.010
		N					330	233	371	363	375	368	307	354	342	349	338
5. IRI	5. IRI	Coefficiente de correlación					1.000	.215**	.751**	.763**	.687**	.657**	.131*	-.003	.245**	.199**	.121*
		Sig. (bilateral)						.002	.000	.000	.000	.000	.028	.963	.000	.000	.035
		N						214	343	343	343	343	280	321	309	314	305
6. ICE	6. ICE	Coefficiente de correlación						1.000	.054	.135*	.370**	.161*	.848**	.153*	.746**	.650**	.652**
		Sig. (bilateral)							.413	.040	.000	.014	.000	.019	.000	.000	.000
		N							231	232	235	232	240	235	240	240	240
7. Fa	7. Fa	Coefficiente de correlación							1.000	.379**	.337**	.372**	.018	-.053	.123*	.119*	.082
		Sig. (bilateral)								.000	.000	.000	.746	.316	.023	.026	.134
		N								362	378	370	310	356	343	349	336
8. PE	8. PE	Coefficiente de correlación								1.000	.462**	.378**	.046	.005	.145**	.133*	.078
		Sig. (bilateral)									.000	.000	.424	.922	.008	.014	.155
		N									366	360	300	349	337	343	334
9. TP	9. TP	Coefficiente de correlación									1.000	.231**	.302**	-.011	.320**	.251**	.157**
		Sig. (bilateral)										.000	.000	.834	.000	.000	.004
		N										377	314	361	346	352	340
10. MP	10. MP	Coefficiente de correlación										1.000	.101	.082	.175**	.091	.069
		Sig. (bilateral)											.077	.121	.001	.090	.207
		N											309	355	341	347	337
11. Prof	11. Prof	Coefficiente de correlación											1.000	.046	.499**	.473**	.456**
		Sig. (bilateral)												.425	.000	.000	.000
		N												300	286	293	284
12. Bull	12. Bull	Coefficiente de correlación												1.000	.036	-.031	.068
		Sig. (bilateral)													.513	.572	.220
		N													331	341	332
13. Sa	13. Sa	Coefficiente de correlación													1.000	.478**	.392**
		Sig. (bilateral)														.000	.000
		N														331	316
14. CF	14. CF	Coefficiente de correlación														1.000	.385**
		Sig. (bilateral)															.000
		N															325
15. AC	15. AC	Coefficiente de correlación															1.000
		Sig. (bilateral)															
		N															

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).
 **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Índice de Satisfacción con la vida: 4. IS, Índice de Reactividad Interpersonal: 5. IRI, Índice de Clima Escolar: 6. ICE. Fantasía: 7. Fa, Preocupación Empática: 8. PE, Toma de Perspectiva: 9. TP, Malestar Personal: 10. MP, Relación con profesores: 11. Prof, Bullying: 12. Bull, Satisfacción con el colegio: 13. Sa, Condiciones Físicas: 14. CF, Actividades extracurriculares: 15. Ac.

Fuente: Base datos propia

Los estadísticos obtenidos indican que la variable *Edad* no correlaciona significativamente con las variables del estudio. En cuanto a la variable *Colegio de procedencia*, al no tener poblaciones mixtas en la mayoría de ellos, correlaciona positiva y significativamente con *Sexo*, y con la variable *Edad* mantiene una correlación positiva. Respecto de su relación con el *Índice de reactividad interpersonal* se obtienen correlaciones significativas negativas (-0.221), al igual que

con las subescalas de *Fantasía* (-0.193), *Preocupación Empática* (-0.236) y *Malestar Personal* (-0.152); esto es que el colegio de mujeres (codificado como 1) presenta mayor Índice de reactividad interpersonal, Fantasía, Preocupación Empática y Malestar Personal, lo que confirma algunas de las correlaciones ligadas a la variable sexo con dicho índice.

Por otra parte, la variable *Colegio de procedencia* correlaciona con tres subescalas del cuestionario de clima escolar, estas son *Bullying* (0.194), *Condiciones Físicas* (-0.141) y *Actividades Extracurriculares* (-0.135). En estas correlaciones, el colegio con más varones percibe más conductas relacionadas con el acoso escolar que la institución donde solo hay mujeres, quienes, a su vez, tienden a valorar más que los varones las condiciones de la planta física del centro escolar y las actividades curriculares en el centro escolar.

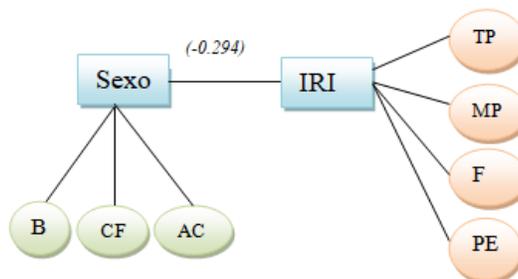
Como se observa, la variable *Sexo* presenta correlaciones negativas y significativas con las variables: *Índice de reactividad interpersonal (global)* de -0.294, en las subescalas de *fantasía* (-0.184), *preocupación empática* (-236), *Toma de Perspectiva* (-0.103) y *Malestar Personal* (-.0234). Estos resultados se interpretan de la siguiente manera: debido a que la asociación es negativa se considera que a mayor valor de la variable género (valor 1 para mujeres, 2 para hombres) menor valor en la variable índice de reactividad interpersonal.

Otra manera de decirlo es que el grupo de las mujeres tiende a presentar mayor tendencia a dar una respuesta empática que el grupo de los varones, tanto en el *índice global de empatía* como en las subescalas, de allí que se corresponda con los resultados obtenidos para la variable *Colegio*

de procedencia por tratarse de instituciones que en su mayoría albergan solo varones o solo mujeres.

Al respecto de las correlaciones de la variable *Sexo* con el índice de *clima escolar*, se obtienen correlaciones positivas con la subescala de *Bullying* (0.194), y negativas con *Malestar Personal* (-0.234), con *Condiciones Físicas* (-0.141) y con *Actividades Extracurriculares* (-0.135), de tal forma que los varones valoran como menos satisfactorio lo relacionado con las *Condiciones Físicas* y las *Actividades Curriculares* que las mujeres, así como perciben más el comportamiento de acoso escolar que las mujeres. Para ilustrar el grupo de variables con las que correlaciona la variable *Sexo* y ganar claridad en la exposición, se presenta la siguiente figura.

Figura 6
Grupo de variables que correlacionan con Sexo



Clima escolar: Bullying (Bu), Condiciones físicas (CF), Actividades extracurriculares (AC). Índice de reactividad interpersonal (IRI): Toma de perspectiva (TP), Malestar personal (MP), Fantasía (FS), Preocupación empática (PE).

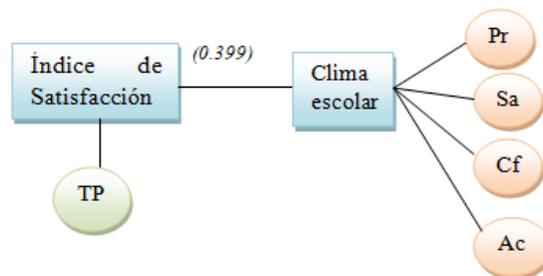
Fuente: Base de datos propia

Por otro lado, la variable *Satisfacción con la vida* muestra asociación positiva y significativa con el índice de *Clima escolar* (0.399) y con sus subescalas (*Relación con profesores* (0.339),

Satisfacción con el colegio (0.247), *Condiciones físicas* (0.237) y *Actividades extracurriculares* (0.140) *excepto la de Bullying*) y con *Toma de perspectiva* (0.152).

Estos resultados se esperaban a partir de las investigaciones en el campo de la Satisfacción con la vida y victimización de pares donde la variable *Satisfacción con la vida* correlaciona positiva y directamente con variables como apoyo social del docente y apoyo social de los compañeros de clase y clima escolar positivo (Martínez-Antón et al., 2007; Ruus et al. 2007; Linden, 2012; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Turner, et al., 2014; Villalobos-Parada, Carrasco, Álvarez, Olavarría, Ortiz, López, Oyarzún et al., 2016).

Figura 7
Grupo de variables que correlacionan con el índice de Satisfacción con la Vida



Clima escolar: Relación con profesores (Pr), Satisfacción con la institución (Sa), Condiciones físicas (Cf), Actividades extracurriculares (Ac). Índice de reactividad interpersonal: Toma de perspectiva (TP)

Fuente: Base de datos propia

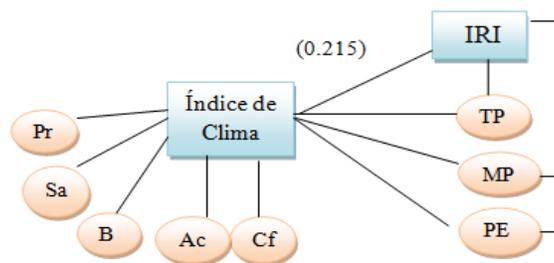
Por otra parte, el *Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)*, además de su correlación con la variable *Sexo*, correlaciona positivamente con las cuatro subescalas que lo componen y con el *Índice de Clima Escolar* (0.215) y cuatro de sus subescalas *Profesores* (0.131), *Satisfacción con el*

Colegio (0.245), *Condiciones Físicas (0.237)* y *Actividades extracurriculares (0.121)*, lo que sugiere que a mayor respuesta empática, mayor valoración positiva de las dimensiones del clima escolar, excepto con la subescala de *Bullying*, pues teóricamente las conductas de acoso son una negación de los comportamientos de Preocupación Empática, Malestar Personal y Toma de Perspectiva.

Este hallazgo también es esperado en la medida en que la respuesta empática, específicamente la preocupación empática, protegería a la persona de externar comportamientos agresivos, aunque esta relación entre el *Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)* y el *Clima Escolar* aún no se ha definido con claridad (Batanova y Loukas, 2016).

Respecto de la variable *Clima Escolar*, se observan correlaciones altas con sus subescalas, pero no con la que evalúa conductas de *Bullying* cuya correlación significativa es de (0.153). A su vez, el *Índice de Clima Escolar* correlaciona con todas las subescalas del *IRI* excepto con *Fantasía*.

Figura 8
Grupo de variables que correlacionan con el índice de Clima Escolar



Clima escolar: Relación con profesores (Pr). Satisfacción con la institución (Sa), Bullying (Bu), Actividades extracurriculares (Ac), Condiciones físicas (Cf). Índice de reactividad interpersonal (IRI): Toma de perspectiva (TP), Malestar personal (MP), Preocupación empática (PE).

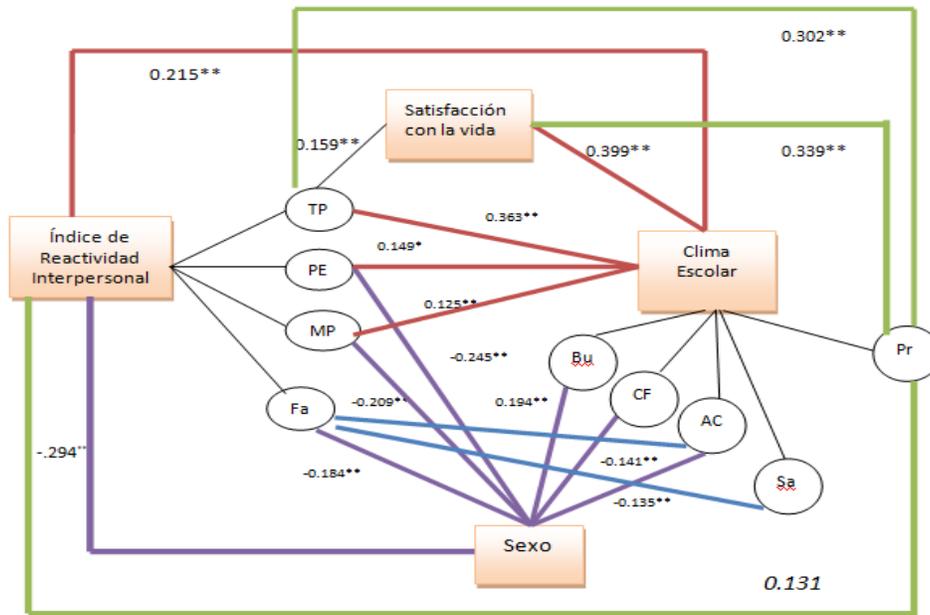
Fuente: Base de datos propia.

Retomando las correlaciones del *IR*, se observa que la subescala de *Fantasía*, correlaciona negativamente con *Sexo* (-0.184), pero positivamente con las subescalas del *Índice de Reactividad Interpersonal* (*Preocupación Empática*, *Toma de perspectiva* y *Malestar Personal*), de *Clima Escolar*, denominada *Satisfacción con el colegio* (0.123), así como con *Condiciones físicas* (0.119). Acerca de las correlaciones de la subescala de *Preocupación empática*, se tiene una correlación negativa y significativa con la variable *Sexo*, y positiva con el *IRI* y sus subescalas, además con el *Índice de Clima Escolar* (0.135), *Satisfacción con el colegio* (0.145) y *Condiciones físicas* (0.133).

La variable *Toma de perspectiva* correlaciona negativamente con la variable *Sexo*, y positivamente con *Índice de Satisfacción con la vida* (0.152), *Índice de Clima Escolar* (0.370), *Profesores* (0.302), *Satisfacción con el colegio* (0.320), *Condiciones físicas* (0.251) y *Actividades extracurriculares* (0.157).

De modo que las variables del *Clima Escolar*, excepto *Bullying*, correlacionan con los tres índices de este estudio, siendo la subescala *Profesores* la que correlaciona más alto con el clima escolar con 0.848 y con el *Índice de Satisfacción con la Vida* con 0.339. La subescala de *Satisfacción con el colegio* es la que correlaciona más alto con el *Índice de Reactividad Interpersonal* (0.245). Por último, las correlaciones positivas y significativas entre las subescalas de los *Índices de Reactividad Interpersonal* y *Clima Escolar* son un indicador de consistencia interna de estas escalas.

Figura 9
Resumen de correlaciones entre variables principales del estudio



Clima escolar: Bullying (Bu), Condiciones físicas (CF), Actividades extracurriculares, Satisfacción con la institución (Sa), Relación con profesores (Pr). Índice de reactividad interpersonal: Toma de perspectiva (TP), Preocupación empática (PE), Malestar personal (MP), Fantasía (FS).

Fuente: Base de datos propia

VI. Discusión de resultados

Esta sección discute los hallazgos obtenidos a partir del procesamiento de análisis de los datos de esta investigación. Los resultados se presentan de acuerdo con las dimensiones estudiadas para, finalmente, concluir con los resultados del análisis de las correlaciones entre estas dimensiones.

Las evidencias de investigación confirman que es posible pensar en una influencia del clima escolar sobre el ajuste y satisfacción con la escuela y la visión positiva de la vida (Martínez-Antón

et al., 2007; Ruus et al., 2007; Berg y Aber, 2015), por tanto, en este estudio se exploró la relación entre las variables clima escolar, satisfacción con la vida y respuesta empática.

Siete preguntas fueron planteadas al iniciar este estudio para indagar la relación entre estas tres dimensiones a partir de la percepción de las y los estudiantes. Asimismo, se indagó si existían diferencias de acuerdo con la edad y el sexo de los entrevistados. Las preguntas que guiaron esta investigación son las siguientes:

1. ¿Cómo perciben los y las estudiantes de 15 a 17 años de instituciones de educación secundaria diurna su *satisfacción con la vida*?
2. ¿Cómo perciben las y los estudiantes de 15 a 17 años de instituciones de educación secundaria diurna el *clima escolar* de su institución?
3. ¿Cuál es el grado de *respuesta empática* que tienen las y los adolescentes de las instituciones educativas que participan en este estudio?
4. ¿Existe alguna *diferencia por edad* respecto de la *respuesta prosocial empática*, la *satisfacción con la vida* y la percepción del *clima escolar*?
5. ¿Existe alguna *diferencia por género* con respecto a la respuesta prosocial empática, satisfacción con la vida y percepción del clima escolar?
6. ¿Existe algún *nivel de asociación* entre la percepción del *clima escolar*, *satisfacción con la vida* y *respuesta empática* en las y los estudiantes participantes de este estudio?

Para responder a estas preguntas fue necesario realizar una adaptación de los instrumentos utilizados lo que incluyó una verificación de sus características psicométricas, confirmando la

confiabilidad de los resultados obtenidos. A partir de esta verificación, se continuó con los análisis de la información recolectada, para lo cual se utilizó la estadística descriptiva y de correlación.

Como se expuso en el capítulo de metodología, el interés de esta investigación es establecer las relaciones estadísticamente significativas entre las variables del estudio a partir de una única medición en un momento determinado partiendo de la percepción de los participantes al respecto de las variables clima escolar, satisfacción con la vida y empatía medida en sus dos componentes, uno afectivo y el otro cognitivo.

Por tanto, el estudio se describió de tipo correlacional porque su objetivo es indagar el modo en que las variables están asociadas entre sí, por lo que sus aportes tienen mayor alcance que estudios exploratorios y descriptivos (Delgado Álvarez, 2014; Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Los resultados de este estudio satisfacen no solo las preguntas de investigación, sino también sus objetivos. Por otro lado, se considera que estos hallazgos contribuyen a ampliar el conocimiento de los ambientes escolares y su relación con la Satisfacción con la vida en adolescentes y la respuesta prosocial empática.

En términos generales, los resultados de este estudio mostraron correlaciones positivas entre clima escolar y satisfacción con la vida con una correlación de 0.399 y con el índice de reactividad interpersonal cuya correlación es de 0.215. Los resultados también demuestran correlaciones entre

las dimensiones del clima escolar con dimensiones del índice de reactividad interpersonal excepto con la subescala de Bullying, como se esperaba. Tampoco se encontró asociación entre las variables sexo y edad. El detalle de los hallazgos se discuten de acuerdo con cada una de las dimensiones del estudio:

6.1. Percepción de la Satisfacción con la vida

Los análisis de la escala de Satisfacción con la vida indican que se trata de un instrumento que puede aportar información confiable al respecto de la valoración de la satisfacción con la vida en población adolescente costarricense que cursa la educación secundaria. La estructura factorial bidimensional que se obtuvo en esta investigación es una solución que se observa en el estudio de Alfaro et al. (2016) con niños y niñas de 10 a 12 años en población chilena, pero no se observa en la muestra española. Esta solución presenta una dimensión que corresponde a la satisfacción global y otra que se refiere al deseo de cambiar algo de la vida, es decir, un componente que también valora la satisfacción con la vida a partir de la intención de cambiar aspectos de esta, una medición que se lleva a cabo utilizando ítems inversos.

Los autores Alfaro et al. (2016) señalan como una posible explicación a esta estructura bidimensional, distinta de la de otros estudios, la probable dificultad en la comprensión de ítems inversos en la población más joven, especialmente a consecuencia de su bajo nivel de lectura y comprensión de textos, sin embargo, este aspecto merece mayor seguimiento en futuras investigaciones, ya que no podría asumirse en el presente estudio, debido a que en la entrevista cognitiva, así como en el estudio piloto, se verificó la adecuada comprensión y sentido de respuesta

de dichos ítems dada por los y las estudiantes, por lo que se advierte que esta revisión de la comprensión de los ítems es conveniente verificarla en cada administración que se realice del instrumento.

De acuerdo con estas consideraciones, dado que la varianza explicada del segundo factor no es alta (16.76 %) y a que, teóricamente, esta dimensión también se refiere a la satisfacción con la vida, se ha considerado para efectos de esta investigación que la escala se compone de una sola dimensión referida a lo que se ha llamado satisfacción global con la vida valorada a su vez en la intención de cambiar aspectos de la misma.

La pregunta sobre ¿Cómo perciben los y las estudiantes de 15 a 17 años de instituciones de educación secundaria diurna su satisfacción con la vida? Se responde con el análisis de los ítems y con la puntuación final de la escala.

Los análisis de los ítems que integran la escala arrojan un valor promedio por ítem y por escala, que indica que los participantes en este estudio evalúan su vida de manera satisfactoria. Estos resultados sugieren una tendencia de las personas jóvenes a realizar juicios positivos respecto de su propia satisfacción con la vida.

Este hallazgo es coherente con los resultados de investigación con población estadounidense que indican que, en promedio, los niños y adultos tienden a reportar niveles moderadamente altos de Satisfacción con la vida global y solo un 10 % de personas jóvenes refieren insatisfacción (Lyons

et al., 2016). De allí que se destaque el resultado obtenido acerca de la correlación del ítem 7: *Me gustaría tener otro tipo de vida*, con sexo y edad, de manera que los varones más jóvenes estarían presentando mayor acuerdo con dicha afirmación.

Estos resultados no han sido señalados en otros estudios porque la investigación valora el índice global de *Satisfacción con la vida* y no los ítems uno a uno. Sin embargo, podría sugerirse que debido a que la satisfacción con la vida es una evaluación cognitiva de la calidad de vida y que en la adolescencia media, como indican estudios en neurodesarrollo (Gaete, 2015), la maduración del sistema cerebral socioemocional es más temprana que el control cognitivo, los adolescentes más jóvenes tendrían una dificultad para valorar su vida de manera positiva. Estas características del neurodesarrollo se pueden observar en el tipo de cogniciones utilizadas al comparar los logros de la propia vida con respecto de los logros de los demás.

Por otro lado, el proceso de desarrollo adolescente lo hace susceptible a los efectos de la comparación social sobre el bienestar subjetivo. La información social puede venir de diversas fuentes; del contacto personal con individuos cercanos, por la lectura sobre otros o información que viene de individuos imaginados (Diener et al., 1999). Por esta razón, se esperaría un cambio en la valoración de la vida más comprensiva conforme el joven avance en edad y su sistema cognitivo le permita realizar valoraciones más justas respecto de los logros de su vida.

En relación con estos hallazgos, y de acuerdo con la investigación de Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach y Henric (2007), se han obtenido resultados que confirman que los cambios

determinados por el desarrollo en la satisfacción con la vida son más probables en la fase entre los 11 y 15 años. Este estudio con población alemana reportó para hombres y mujeres y en casi todos los dominios de la vida, una disminución significativa en general y en la Satisfacción con la vida relacionada con la salud entre 11 y 16 años. La satisfacción con los amigos se mantuvo en un nivel alto, mientras que la satisfacción con las relaciones familiares disminuyó. Por esto, los autores concluyen que la disminución de la satisfacción con la vida debe ser considerada como un fenómeno del desarrollo.

Respecto de la pregunta sobre la relación entre Satisfacción con la vida y las variables sexo y edad, en la presente investigación no se encontró diferencias ni por sexo ni por edad. Como afirman Arias, Huamani, Caycho-Rodríguez (2018), los hallazgos que las investigaciones reportan no son concluyentes, mientras que algunos señalan niveles promedio de Satisfacción con la vida similares para hombre y mujer, otras reportan que los hombres presentan niveles de Satisfacción con la vida ligeramente más altos que las mujeres, como el estudio de Goldbeck et al. (2007). Hasta aquí la primera parte de la discusión de los resultados de la escala de Satisfacción con la vida, posteriormente, se retomará la discusión en relación con los resultados de las correlaciones entre las escalas utilizadas en este estudio.

6.2. Respuesta empática a partir del Índice de Reactividad Interpersonal

El Índice de Reactividad Interpersonal se presenta como un instrumento confiable para medir los dos componentes de la respuesta empática, lo cognitivo y lo emocional, en su versión de

21 ítems con población adolescente costarricense proveniente del área urbana. Los valores alfa de Cronbach para cada subescala son similares a los reportados por Mestre et al. (2014); 0.70 para Fantasía en esta investigación 0.76 y la más baja 0.68 y para el estudio español 0.56, lamentablemente, las autoras no reportan el índice de discriminación de los ítems por escala lo que podría dar informes respecto del aporte de cada ítem a la escala global. Además, se obtuvieron correlaciones positivas y significativas entre subescalas.

Estas correlaciones son otra evidencia que se confirma en estudios como los de Mestre, Frías y Samper (2004) y Eisenberg, (2000, citado por Mestre et al., 2004). Dichos autores consideran que la correlación entre la Preocupación Empática -como componente cognitivo- y el Malestar Personal -componente afectivo- se debe al “carácter autorregulador de la empatía cuando se trata de un sentimiento orientado al otro (Preocupación Empática, EC) y una emoción incontrolada cuando se trata del malestar centrado en uno mismo (Malestar Personal, MP)” (p. 259), por lo que ambas subescalas miden sentimientos diferentes.

Acerca de las preguntas iniciales de investigación, se ha encontrado evidencia para afirmar que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en las puntuaciones del Índice de Reactividad Interpersonal, es decir, el grupo de las mujeres tiende a presentar mayor respuesta empática que el grupo de los varones, tanto en el índice global de empatía como en las subescalas de Preocupación empática, Fantasía y Malestar personal, pero no se encuentran diferencias respecto de la edad.

Al respecto, Mestre et al. (2004) consideran que las diferencias de género en las cuatro subescalas confirman que existe “una mayor disposición empática en la mujer, tal como aparece en los resultados del propio autor (Davis, 1983) y en los estudios dirigidos a establecer estas diferencias” (Eisenberg y Lennon,1983; Carlo, Raffaelli et al., 1999, p. 260). Por otra parte, la investigación de Batanova y Loukas (2014) reporta que las mujeres tienen una alta empatía referida a la preocupación empática y a la toma de perspectiva en relación con los varones. En este sentido, el presente estudio confirma una relación positiva y significativa entre sexo (mujer) y las subescalas del Índice de Reactividad Interpersonal confirmando una diferencia de medianas entre hombres y mujeres.

Según Batanova y Loukas (2014), a partir de los resultados de su estudio indican que las mujeres y los varones tienen una experiencia típicamente distinta de su contexto familiar y escolar, lo que hace que las mujeres, en relación con los varones, valoren de diferente manera las situaciones donde otra persona se encuentra en condición de necesidad. Estas apreciaciones de los autores ponen de relieve una discusión al respecto de la socialización por género, donde se resalta tanto los estereotipos sociales como los roles asignados socialmente para hombre y mujer. Por ejemplo, socialmente las mujeres tienen mayor facilidad para expresar sus sentimientos de preocupación, ternura y compasión hacia otros y porque en ellas se estimulan los procesos de crianza y de cuidado hacia los más débiles, aspectos que podrían ser de interés en estudios futuros, pues la literatura no muestra evidencias empíricas definitivas al respecto de las circunstancias que conllevan a estas diferencias de género.

Por otro lado, las investigaciones han relacionado la empatía con el desarrollo sociomoral, específicamente con la experiencia de la culpa o de preocupación acerca de lo que los otros piensan, resultando que las mujeres tienen puntuaciones más altas en el razonamiento moral prosocial. Además, la evidencia también aporta elementos acerca de las consecuencias que tiene sobre la conducta empática la violencia ejercida en la crianza de los varones, lo que también sugiere patrones de relación y de crianza distintos (Retuerto, 2004; Mestre et al. 2007; Mestre et al., 2014).

En cuanto a las correlaciones entre subescalas, la preocupación empática y la toma de perspectiva tienen la correlación más alta 0.406 lo que es coincidente con el estudio de Mestre et al. (2004), según las autoras, “se trata de los dos componentes más importantes de la empatía que, conjuntamente, son responsables de una respuesta empática más madura basada en la comprensión del otro y en compartir su estado emocional” (p. 258). Valga decir que los estudios sobre empatía evaluada con el Índice de Reactividad Interpersonal han mostrado que puede ser un buen predictor de la conducta prosocial y correlaciona negativamente con conducta agresiva (Mestre et al., 2004).

6.3. Percepción del clima escolar

La multiplicidad de componentes que integran la noción de clima escolar se subjetiva en las percepciones que construyen los actores del sistema educativo. Así lo deja ver el estudio de Moreno et al. (2009) y Muñoz et al. (2014), al afirmar que el clima escolar se refiere a las percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten y construyen alrededor de lo que significa la institución educativa y las características del contexto escolar y del aula.

El instrumento de clima escolar, cuya versión original es chilena, fue corregido y administrado para esta investigación obteniendo un coeficiente de confiabilidad alto, confirmando su consistencia interna, lo que lo hace un buen instrumento para explorar la percepción de estudiantes respecto de 5 áreas que describirán su clima escolar, a saber, la escala de bullying o matonismo, la satisfacción general con la institución, la percepción acerca de la relación docente, la percepción del ambiente físico y la valoración respecto de las actividades extracurriculares que la institución promueve. Es necesario subrayar que esta composición de la escala significó un replanteamiento de la versión inicial de los autores lo que permitió obtener muy buenos resultados a nivel estadístico. Como se ha expresado, la vivencia de un clima escolar seguro

[...] está asociado con estudiantes con menos problemas emocionales y de conducta, menos delincuencia y victimización estudiantil, estudiantes con transiciones menos difíciles cuando llegan a una escuela nueva, estudiantes con un mayor grado de experiencias de éxito académico y un aumento de la satisfacción laboral del personal de la escuela (Miura, 2010. p.9).

Sobre las preguntas de investigación iniciales al respecto de las diferencias encontradas entre grupos de edad y de acuerdo con la variable sexo, el análisis de varianza, ANOVA (one way) confirma que al respecto de la percepción o valoración del clima escolar no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres, ni respecto de la edad ni según colegio de procedencia. Pero sí se considera importante resaltar que los varones tienen una mayor percepción de la ocurrencia de conductas de bullying que sus compañeras, posiblemente porque aún el comportamiento de bullying

se presenta con mayor relevancia o de manera explícita entre la población masculina, lo que coincide con el reporte de investigación de Loukas y Robinson (2004).

En esta vía, la investigación de Cerezo (2008) mostró que respecto de los niveles de incidencia en conductas agresivas, el total de agresores son varones. La investigación también evidenció que en cuanto a la percepción de la frecuencia de las agresiones, los varones perciben una situación casi diaria, mientras que las mujeres consideran que se da una o dos veces por semana. Esto sugiere que la agresión en los centros educativos podría tener una connotación diferenciada por género. Por otra parte, una consecuencia que parecería lógica debido a las diferencias en la percepción del bullying es que la mayor valoración positiva respecto de las condiciones físicas y extracurriculares de la institución se asocia con las mujeres.

Entorno a la pregunta ¿existe algún nivel de asociación entre la percepción del clima escolar, satisfacción con la vida y respuesta empática en las y los estudiantes participantes de este estudio?

Los análisis de correlación entre variables del estudio, dan como resultado una correlación positiva y significativa entre Satisfacción con la vida y el Índice de clima escolar y todas sus subescalas, excepto la de Bullying, como es de esperar, y además asociación con la subescala Toma de Perspectiva del Índice de Reactividad Interpersonal. Al respecto, los estudios han reportado que una percepción positiva de los adolescentes sobre su clima escolar correlaciona con altos niveles de satisfacción con la vida.

Asimismo, se ha sugerido que una percepción de la escuela como cálida, que cuida y con un ambiente seguro influencia la satisfacción con la escuela, lo que se asocia con el compromiso con el centro escolar, el logro académico y la finalización de los estudios (Linden, 2012), lo que también podría minimizar el comportamiento agresivo. Por otro lado, esta percepción positiva de la institución respecto de su clima escolar podría actuar como moderador de internalización y externalización de problemas y ajuste escolar (Loukas y Robinson, 2004).

La correlación entre Satisfacción con la vida y Toma de perspectiva no se ha podido confirmar con los reportes de otras investigaciones. Solo es posible subrayar que la Toma de perspectiva se trata de un componente cognitivo de la Empatía, al igual que la percepción de la Satisfacción con la vida, por otra parte, es relevante en la valoración de la condición del otro para generar una conducta de ayuda, lo que también es necesario para valorar la propia vida (Mestre et al., 2004). Además, las investigaciones confirman que se trata de un proceso más afín al procesamiento realizado por los varones que se puede aprovechar para comprender o resolver conflictos sociales (Stuijzand, De Wied, Kempes, Van de Graaff, Branje y Meeus, 2016).

De esta forma, la asociación positiva entre Satisfacción con la vida, y Clima escolar (índice global) se observa en investigaciones como la de Estévez, Murgui, Musitu, y Moreno (2008). Podría esperarse que a una valoración positiva de la vida corresponda una satisfacción con un dominio específico como lo es la satisfacción con la institución educativa. Así lo muestra la correlación entre la variable satisfacción con la vida y la pregunta de control que se realizó en el cuestionario de

información general sobre la satisfacción con el colegio, obteniendo una correlación positiva y estadísticamente significativa de 0.247 (p-valor 0.001).

De tal manera que la satisfacción con el clima escolar puede ser considerada como una dimensión específica de la satisfacción con la vida de los estudiantes, según Linden (2012). Los estudios han sugerido que la percepción de los estudiantes acerca de su clima escolar como cálido, que toma cuidado de los estudiantes y que es seguro, influencia su satisfacción con la escuela, lo que está asociado con su compromiso con la institución educativa y el logro académico que conduce a la terminación de los estudios y que, según el estudio de Martínez-Antón et al. (2007), protege al adolescente de la victimización escolar. En otro estudio se ha mostrado que los adolescentes con respuestas violentas perciben el clima social en el aula menos positivo lo que esta inversamente asociado con satisfacción con la vida y empatía (Varela, Ávila y Martínez, 2013).

En este estudio, el clima escolar también correlaciona significativa y positivamente con la subescala malestar personal, preocupación empática, toma de perspectiva y con el Índice de Reactividad Interpersonal. Es decir, a mejor percepción del clima escolar la persona presenta un mayor indicador en los dos componentes emocionales de la empatía y en el cognitivo que, además, presenta la correlación más alta de 0.363. Según algunos estudios (Barr y Higgins-D'Alessandro, 2009), estos hallazgos parecen ser un resultado esperable en las personas que se comprometen empáticamente en las situaciones en las que interactúa y en subescalas asociadas con el comportamiento prosocial.

Por otra parte, estudios confirman que una visión positiva de la normativa de la escuela se relaciona positivamente con la toma de perspectiva de los estudiantes. Estos estudios también muestran vínculos entre la motivación moral, la empatía, la toma de perspectiva, la cultura escolar positiva y el comportamiento prosocial; sin embargo, como afirman Barr y Higgins-D'Alessandro (2009), son pocos los estudios que se han desarrollado para determinar los vínculos predictivos entre comportamiento prosocial, características individuales y las percepciones de la cultura escolar.

Por su parte, la escala de clima escolar estuvo correlacionada en su totalidad y de manera significativa, menos la subescala de bullying, tanto con el Índice de Satisfacción con la Vida y como con el Índice de Reactividad Interpersonal. Estos resultados llaman la atención al respecto de la importancia de la valoración de la relación entre alumnos y docentes en la percepción positiva del clima escolar (cuya correlación con el índice global fue de 0.848) y la satisfacción con la vida, lo que se confirma en otros estudios (Villalobos-Parada et al., 2016) al respecto de la relevancia del apoyo de los profesores en la escuela, aún más importante que el apoyo que se puede percibir de los pares, cuando se experimentan ambientes escolares violentos.

En otro orden de ideas, hay poca literatura respecto de la percepción de los estudiantes de las condiciones físicas de su centro educativo, sin embargo, en el estudio de Asiyai (2014) la autora refiere que los estudiantes “son capaces de percibir la naturaleza del ambiente de su salón de clase y su percepción afecta su actitud hacia el aprendizaje” (p.716), la motivación, y el aumento de ausencias a los períodos lectivos, definiendo estas condiciones físicas como todos los elementos físicos sensoriales como el color, la luz, el espacio, lo social, los materiales de estudio e incluso los

muebles que caracterizan el salón de clase. Contrario a los resultados de Asiyai, en el presente estudio, una comparación de medias entre hombres y mujeres y el análisis de correlación indica diferencias significativas entre ambos grupos, siendo las mujeres quienes perciben las condiciones físicas mejor que los varones.

Finalmente, para concluir con esta discusión de resultados, las actividades extracurriculares muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo que esas últimas las que observan mas presencia de estas actividades en la vida escolar. Las actividades extracurriculares son ese tiempo de ocio que tienen los estudiantes propiciados por la institución educativa y que de acuerdo con la literatura, “tienen un impacto en el desarrollo cognitivo y social de los niños y adolescentes, especialmente de los que se encuentran en entornos más desfavorecidos” (González, 2016, p. 3). En este sentido, las actividades extracurriculares podrían ser consideradas como parte de la educación permanente de niños, jóvenes y adultos.

Las actividades fuera del tiempo lectivo se han considerado de gran importancia por los efectos positivos en el rendimiento académico, habilidades sociales y de alguna manera en la permanencia y logro en las instituciones de secundaria (González, 2016), lo que vendría a mejorar la satisfacción con la institución educativa mejorando el clima escolar, lo que es consistente con los resultados obtenidos en esta investigación. En futuros estudios, esta subescala podría considerarse en su rol moderador de la satisfacción con la vida en estudiantes de secundaria,

Los hallazgos que aquí se han discutido son relevantes para desarrollar propuestas que impacten la calidad de vida de los jóvenes en los centros educativos y el potencial desarrollo de

comportamientos prosociales para incidir en la permanencia de los adolescentes en la educación secundaria cumpliendo con el mandato de una educación de calidad para todos. Una educación pensada desde la afectividad, el cuidado y el apoyo de las poblaciones más jóvenes necesitadas de adultos que sepan colocarse como referencia de adultez y de confianza, que puedan acompañarles, como el arquitecto que observa la evolución de su obra, en el proceso creativo de la persona adolescente.

6.4. Limitaciones del presente estudio

Esta investigación basó sus resultados en tres instituciones educativas del área urbana, situadas en dos provincias de la Gran Área Metropolitana de Costa Rica. Estas condiciones presentan limitaciones para intentar generalizar sus resultados a otras poblaciones o a otros entornos educativo. Criterios como etnia o ruralidad no fueron estudiados, por lo que estudiantes de otros contextos podrían dar información de manera al respecto de sus experiencias en los entornos educativos.

El grupo de participantes de este estudio no representa una de la población de estudiantes de secundaria en el país, una muestra aleatoria de estudiantes por provincia y por país puede dar resultados diferentes, aunque, como se ha afirmado, los resultados del análisis de los instrumentos son bastante confiables para la investigación.

Por otra parte, una limitación respecto del proceso de investigación que deben enfrentar las personas que inician su trabajo de campo, se refiere a las dificultades de ubicar poblaciones dispuestas a participar en el proceso de investigación, especialmente, cuando se trata de obtener los permisos para investigar en instituciones educativas, ya que el contacto con dichas instituciones se realiza por medio del personal administrativo y no por los directores de los Centros Educativos.

Debido a este obstáculo en el proceso, se considera necesario que las universidades, específicamente instancias como el Sistema de Estudios de Posgrado, pueda contar con algún tipo de convenio con el Ministerio de Educación Pública (MEP), para facilitar los contactos y vinculación para desarrollar las investigaciones o que actúe, al menos, como mecanismo administrativo para garantizar que la persona investigadora va a ser atendida por el jerarca de la institución quien valorará posteriormente la pertinencia del estudio en su Centro Educativo.

VII Conclusiones del estudio

Esta investigación se propuso ampliar el conocimiento al respecto de las relaciones del centro educativo desde la amplia perspectiva que ofrece la noción de clima escolar, asumiendo al instante que no existen dos climas escolares iguales. Como se ha indicado en páginas anteriores, este concepto subraya la singularidad de las relaciones y fundamentalmente la percepción de quienes comparten este espacio de interacción, sobre la base de los resultados de este estudio se establecen las siguientes conclusiones:

- ✚ Se identificaron altos promedios de *Satisfacción con la vida* en las personas que participaron en este estudio, lo que representa un buen indicador de calidad de vida y de evaluaciones positivas del clima escolar y respuesta empática, específicamente, en la *Toma de perspectiva*, necesaria para el desarrollo de comportamientos prosociales.
- ✚ Se confirma que las mujeres tienden a presentar mayor respuesta empática que los hombres. Por lo que el tema de la *Preocupación por el otro* en los contextos escolares tendría que plantearse considerando las características distintivas de la reflexión sociomoral de las personas que le da contexto a la valoración de los comportamientos prosociales, sin descuidar las formas de pensamiento ligadas a hombres y mujeres.
- ✚ Estos resultados plantean una discusión y reflexión acerca de los patrones de crianza diferenciados por sexo, así como de los patrones culturales que se asumen en las relaciones personales y que se definen también según se interpreta la masculinidad y la feminidad. Interesa que tanto varones como mujeres puedan construir una prosocialidad a partir de la *Preocupación empática* y la *Toma de perspectiva* respecto del sufrimiento del otro.
- ✚ La respuesta empática se asocia positivamente con altas valoraciones del clima escolar y con cada una de sus subescalas, excepto la de bullying que representa justamente comportamientos muy distintos a una respuesta empática y que tiene como consecuencia baja satisfacción con la vida en términos de autoestima y ajuste escolar, entre otros. Por otro

lado, las subescalas de *Preocupación empática*, *Toma de Perspectiva* y *Malestar personal*, también se encuentran asociadas con el índice de clima escolar.

- ✚ Al respecto del clima escolar, los resultados de esta investigación han señalado la importancia que tiene la valoración de la calidad de las interacciones alumno-docente para definir si un clima escolar es percibido satisfactorio o no por los estudiantes, tanto como en la regulación de la presencia de conductas de matonismo entre compañeros. Este resultado es de suma relevancia para la concientización de docentes respecto de su comportamiento como guías o líderes emocionales de sus estudiantes. Para cumplir con lo anterior, se requiere de docentes que conozcan muy bien cómo sus interacciones pueden afectar la percepción del clima escolar de sus estudiantes, su percepción de la institución educativa y en general su bienestar subjetivo. Al mismo tiempo, se reconoce la necesidad de velar para que en el contexto del aula impere una cultura de respeto mientras se comparte el mismo espacio de aprendizaje. Como se ha señalado, climas escolares percibidos positivamente promueven mejores aprendizajes y ajuste escolar.

- ✚ Esto sugiere que los y las docentes tienen una responsabilidad como formadores de la expresión de la afectividad y sobre cómo motivar comportamientos prosociales en el salón de clase. Como se ha afirmado en páginas precedentes, las interacciones sociales no están exentas del conflicto, pero es necesario adquirir las destrezas emocionales y sociales para enfrentarlo sin causar daño a los demás, lo que podría incidir en la mejora de las relaciones entre docentes y estudiantes y en la percepción de clima escolar.

- ✚ Desarrollar climas escolares que se perciban satisfactorios así como la mejora de la calidad de la educación es más que crear una serie de actividades que tratan de dar respuestas aisladas a grandes temas complejos. Es por esta razón que la experiencia de la escuela para los y las jóvenes debería ser tratado como un tema de salud pública, siendo que el bienestar en la escuela redundaría en una mejor calidad de vida. En este sentido, la responsabilidad de generar ambientes libres de violencia deberá de ser comprendida como una tarea de todos y no solo del Ministerio de Educación Pública. Esto es de suma importancia porque parte de las aspiraciones de las instituciones escolares es la de formar a sus jóvenes estudiantes para ejercer una nueva ciudadanía al servicio de la colectividad.

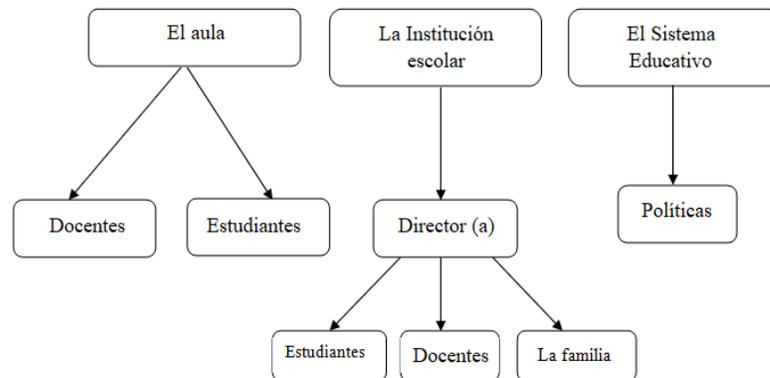
Recomendaciones

Después de un análisis exhaustivo de los resultados y conclusiones de la investigación, se proponen las siguientes recomendaciones estructuradas de acuerdo con los diferentes niveles de competencia para la definición de directrices y políticas para la mejora de los climas escolares. Para lo cual se considera pertinente diferenciar tres niveles de impacto de esta investigación:

- El aula.
- La institución escolar.
- El sistema educativo.

En la figura 10, se presenta cada uno de estos niveles señalando los actores del proceso que lo constituyen para el desarrollo de futuras intervenciones.

Figura 10
Niveles de intervención para la mejora del clima escolar



Fuente: Elaboración propia

El aula:

Para el nivel del aula se consideran dos áreas posibles de acción, una de ellas se refiere al reconocimiento de la importancia de las interacciones entre todos sus actores en el día a día y un segundo campo de trabajo que estaría constituido por las intervenciones profesionales en las diferentes situaciones-problemáticas que surgen a partir de esta interacción.

Respecto de la intervención en aula, se podría diseñar a partir de los resultados obtenidos en esta investigación y de los trabajos referenciados, diferentes propuestas de abordaje para mejorar los climas escolares, las pautas de comportamiento y la expresión de la afectividad dentro de las aulas.

Lo que puede beneficiar, a la vez, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los y las estudiantes de cara a su proyecto de vida. Al respecto, puede señalarse la ejecución de programas que se orienten a la construcción de relaciones armoniosas, cálidas y comprometidas con el bienestar del otro a partir de la generación de sentimientos de comunidad al conocer mejor a los compañeros de clase. Esto implica tiempo especial destinado para conocerse y para compartir lo que se piensa, se espera y se siente.

La institución escolar:

Para el nivel de la institución escolar, se consideran tres tipos de actores que constituyen ámbitos de intervención, los líderes de las instituciones o directivos, quienes, a partir de la toma de decisiones, impactan, a su vez, a los docentes, los estudiantes y las familias del centro escolar. Los hallazgos obtenidos plantean algunas reflexiones en torno de la responsabilidad de las instituciones escolares en la formación de sus educandos, ya que el educar es una acción que se desarrolla en medio de diversas historias de vida que le dan contexto al aprendizaje.

En otras palabras, para propiciar un aprendizaje significativo es necesario recuperar la historia de quien aprende, sus deseos y motivos, para lo cual es necesario la dirección de un líder (la dirección de la institución escolar) que trascienda su rol como administrador y geste procesos que transformen los climas escolares, como se señaló, es muy importante para la persona joven una institución que le proporcione actividades extracurriculares como actividades deportivas y culturales y que vele por las condiciones materiales del lugar donde se estudia. En consecuencia, la acción de la persona que ocupa la dirección de un centro escolar, incide en la percepción del clima

escolar de sus estudiantes. Además, es importante dar posibilidades de participación a los estudiantes en los centros escolares de manera que se sientan parte de la institución educativa a partir de un proceso de consulta continua tanto para el desarrollo de actividades como para conversar acerca de las vivencias de relación que se tienen en la institución.

En este sentido, lo que se promueve son espacios para que la persona adolescente tome la palabra y ejerza su derecho de participación social. En este marco de trabajo la discusión acerca de las reglas, normas y consecuencias en el centro educativo se vuelve muy importante para que no solo se sientan como una imposición del mundo de los adultos sino que se experimente el compromiso con el aprendizaje, con los compañeros y con la institución que representan.

El docente:

En lo que respecta al docente, aunque este tema no fue trabajado en esta investigación, al ser parte de la cultura institucional, es importante que se reflexione sobre su propio bienestar subjetivo y cómo incide la demanda cotidiana de su trabajo, la valoración social en tanto docente, en la satisfacción con su trabajo, lo que podría afectar su relación con los estudiantes como signos del estrés laboral o la insatisfacción con su vida laboral.

La familia:

Al respecto de la familia, se considera la necesidad de abrir opciones de integración de esta a los procesos educativos de sus hijos e hijas, su apoyo al proceso formativo de los estudiantes es esencial en la construcción de las bases de la satisfacción con la vida y la felicidad de los jóvenes.

El sistema educativo:

El tercer nivel de acción se refiere al sistema educativo. La aspiración de una educación para la ciudadanía, como se lo plantea el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, no solo es un esfuerzo de concientización de la responsabilidad individual y social, ni un tema transversal del currículo educativo, la educación para la ciudadanía es, para quien escribe, el resultado de acciones articuladas alrededor de una noción integral de la escuela como encuentro de diálogo para el bienestar personal y social que se asume con una verdadera implicación del sujeto en la trama social y la cultura, para lo cual se ve como necesario la creación de políticas públicas que lo aseguren.

Una pregunta fundamental que debería de ser planteada es acerca del propósito de la educación, es decir, ¿cuál es la educación que se quiere?, ¿cuál es el sentido de la educación en una sociedad pluricultural como la costarricense?, ¿cuál es el objetivo de una formación permanente para los educadores?, ¿se tienen claros los retos que plantean las transformaciones sociales que se viven en la actualidad a nivel político, económico y social?, ¿cuáles son las vías de posibilidad para que la educación llegue a todos, en especial los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad? Considero que la política educativa se construye al considerar la respuesta a estas preguntas.

En estudios futuros, puede ser relevante considerar la interacción de otras dimensiones tales como el clima familiar, al tiempo que los climas escolares y la respuesta empática, relaciones de amistad y solidaridad, así como el estudio de otras dimensiones referidas a la salud emocional de las poblaciones como la depresión, la ansiedad, la victimización escolar, el estrés, la autoestima, entre otras. Sin embargo, es relevante, si se tratan de aproximaciones cuantitativas de investigación,

garantizar la calidad psicométrica de los instrumentos que serán utilizados en el proceso de investigación.

En esta vía, la creación de instrumentos de medición dirigidos a la población costarricense también puede brindar un aporte importante en el conocimiento de las diferentes poblaciones de interés. Los hallazgos que se obtengan a partir de estas investigaciones pueden ser utilizados en estrategias de intervención en ambientes educativos donde se requiere conocer el criterio de sus poblaciones al respecto de un tema que involucra la salud de los más jóvenes.

VII. Prospectivas de la investigación

Este estudio se ha desarrollado partiendo de un compromiso con las personas menores de edad que asisten cotidianamente a sus centros escolares, esperando encontrar un lugar donde se puedan sentir acogidos. Por esta razón, ha sido tan importante profundizar en las características de los climas escolares orientados al bienestar de la persona. De este estudio surgen diversas posibilidades para continuar desarrollando investigación en el campo.

A manera de resumen, partiendo de los resultados y conclusiones expuestos, presento algunas recomendaciones para desarrollar propuestas de investigación futuras, entre otras, considerando dos dimensiones del clima escolar evidenciadas en este estudio y asociadas con las variables satisfacción con la vida y comportamiento empático o prosocial: la dimensión de las interacciones entre docentes-estudiantes y entre iguales, así como la dimensión que corresponde a la

concepción de la institución como organización, sus recursos, sus prioridades, sus normas y las actividades extracurriculares que van más allá de la formación académica.

Una línea de investigación se refiere al concepto de ajuste escolar y clima escolar, en relación con otras dimensiones de la persona como puede ser la autoestima y el autoconcepto académico en adolescentes. Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, un clima escolar percibido como positivo correlaciona favorablemente con el ajuste escolar, por lo que puede obtenerse una valiosa información sobre las relaciones entre estas dimensiones con miras al logro académico de los y las estudiantes.

Puede considerarse también una línea de trabajo orientada al conocimiento de la percepción que los docentes tienen de sus climas de trabajo (el centro educativo) y cómo esta se relaciona con su satisfacción laboral (como dominio específico de la satisfacción con la vida) y con su satisfacción con la vida (valoración global) y de qué manera se relaciona con la valoración que los docentes hacen de sus estudiantes, en términos de expectativa de logros académicos.

Otra línea de investigación que considero de relevancia para el campo educativo se refiere al conocimiento de los estilos de enseñanza docente y cómo se relacionan con la percepción del clima escolar, con la autoestima académica de sus estudiantes y con la satisfacción con la vida de los estudiantes.

También puede sugerirse para futuros trabajos de investigación, el estudio sobre la importancia de las actividades extracurriculares para los adolescentes, en relación con la percepción del clima escolar y la satisfacción con la vida. Esta propuesta se basa en dos motivos principales; la importancia que tienen las relaciones de amistad para las personas jóvenes y por que las personas jóvenes, especialmente cuando viven en zonas altamente urbanizadas, requieren lugares de encuentro con otros, destinados a ofrecer un tiempo de recreación para los adolescentes, ya que son escasos en las comunidades, pero que al mismo tiempo estimulen áreas del desarrollo intelectual, afectivo y social.

Es importante ampliar el conocimiento acerca de la forma en que los estudiantes se apropian del espacio escolar, es decir de su entorno en el centro educativo. Al respecto llama la atención que la percepción de las condiciones de los baños de la institución, entre otros aspectos de la planta física, sean de interés para los estudiantes y que actúe como ítem de discriminación para la valoración de los climas escolares. Este interés podría generar mucha investigación que podría plantearse con una metodología mixta o cualitativa porque interesaría de manera especial, conocer la vivencia del estudiante respecto de su entorno, un aspecto que forma parte de la satisfacción del estudiante con su institución.

De acuerdo con mi estudio y con los hallazgos de investigaciones ya citadas a lo largo de este trabajo, es importante considerar tanto las diferencias de género como las de la edad al indagar los comportamientos prosociales y la satisfacción con la vida, por tanto, los estudios y las posibles intervenciones que se desarrollen a partir de estos temas, debería de considerar que existe un

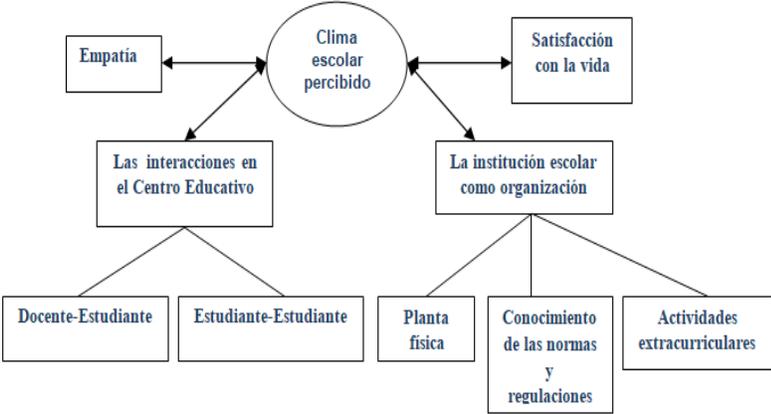
contexto social que previamente ha definido lo que es aceptable, en términos de socialización emocional, para un hombre y para una mujer y que es una realidad que el adolescente experimenta su vida de acuerdo con las posibilidades que le permite su neurodesarrollo.

Futuros estudios pueden retomar los criterios de etnia o ruralidad que no fueron considerados en esta investigación, quizás a partir de muestras representativas.

Un tema pendiente en esta investigación, y que puede aportar una mejor comprensión respecto de las valoraciones que los jóvenes hacen de su ambiente escolar, es el papel de la familia y cómo el clima familiar incide en las percepciones que los y las estudiantes hacen de sus climas escolares, en el desarrollo de comportamientos empáticos y en su bienestar subjetivo, por lo que su estudio enriquecerá el conocimiento en este campo.

Asimismo, considero importante el aporte de un diseño de investigación longitudinal que explore y profundice en el conocimiento de las dimensiones que aquí se han estudiado, con diferentes métodos de indagación, lo que puede también contribuir a identificar la evolución y alcances de diferentes programas de acompañamiento socioemocional de los jóvenes en su proceso escolar. A manera de cierre de este apartado, se presenta una ilustración que contiene las posibles dimensiones de trabajo para profundizar en el conocimiento de los climas escolares así como su relación con otros campos de estudio.

Figura 11
Dimensiones para el estudio del clima escolar



Fuente: Elaboración propia

Referencias

- Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J. y Sirlopú, D. (2016). Satisfacción Global con la Vida y Satisfacción Escolar en Estudiantes Chilenos. *PSYKHE*, 25(2), 1-14. doi:10.7764/psykhe.25.2.842
- Alfaro, J., Guzmán, J., Sirlopú, D., García, C., Reyes, F. y Gaudlitz, L. (mayo, 2016). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en los Estudiantes (SLSS) de Huebner en niños y niñas de 10 a 12 años de Chile. *Anales de Psicología*, 32 (2), 383-392. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16745250009.pdf>
- Asiyai, R. (Winter, 2014). Students' perception of the condition of their classroom physical learning environment and its impact on their learning and motivation. *College Student Journal*, 48 (4), 716-726. Recuperado de [http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=8e2590cc-7e6d-437c-9e2e-f48ddf22953a %40sessionmgr104](http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=8e2590cc-7e6d-437c-9e2e-f48ddf22953a%40sessionmgr104)
- Alvarado, K. (Mayo–Agosto, 2010). Adaptación de la escala de empatía de Bryant, B. (1982) para niños, niñas y adolescentes en Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*; 11(2), 1-13. doi: 10.15517/aie.v11i2.10193

Alvarado, K. (setiembre-diciembre, 2012). Empatía y Clima familiar en niños y niñas de edad. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 12(3).1-27. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/issue/view/35>

Alvarado, K. (2015). *Afectividad y Enseñanza: metaconocimiento emocional en estudiantes de educación*. Informe de Investigación. Instituto de Investigaciones en Educación (INIE). Universidad de Costa Rica.

Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research* Fall, 52 (3), 368-420. Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/52/3/368.short>

Arias, L. (junio, 2009). Una mirada al fenómeno de la violencia escolar en Costa Rica. *Revista Electrónica@ Educare*, 13(1), 41-51. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4781040.pdf>

Arias, W.; Huamani, C., Caycho-Rodríguez, T. (Ene-jun., 2018). Satisfacción con la vida en escolares de la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 6 (1), 1-22. doi:10.20511/pyr2018.v6n1.206

Aron, A.M. y Milicic, N. (2013). *Clima social escolar. Escalas para su evaluación*. México: Trillas.

Aron, A.M., Milicic, N., y Armijo, I. (julio-set., 2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación. -Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 803-813. Recuperado de revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/.../2873

Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., y García Merita, M. (2000). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en Adolescentes. *Revista Psicothema*, 12(2), 314-319. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712226>

Auné, S.E., Blum, D., Abal, J. P., Lozzia, G., Horacio, F. (nov., 2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en psicología*, 11(2), 21-33. Recuperado de <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5113958.pdf>

Avgitidou, S. (2001). Peer Culture and Friendship relationships as contexts for the development of Young Childrens pro-social behavior. *International Journal of Early Years Education*, 9 (2), 145-152. doi: 10.1080/09669760120053510.

Barr, J.J., y Higgins-D'Alessandro, A. (winter, 2009). How adolescent empathy and prosocial behavior change in the context of school culture: a two-year longitudinal study. *Adolescence*, 44 (176), 751-772. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/detail/detail?vid=3&sid=82c>

789b8-37d6-4c39-aef9-e6f6a8beb491

%40sessionmgr102&hid=115&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#db
=a9h&AN=47715862

Batanova, M. y Loukas, A. (2016). Empathy and Effortful Control Effects on Early Adolescents' Aggression: When Do Students' Perceptions of Their School Climate Matter? *Applied Developmental Science*, 20 (2), 79–93, doi: 10.1080/10888691.2015.1067145

Batanova, M., y Loukas, A. (2014). Unique and Interactive Effects of Empathy, Family, and School Factors on Early Adolescents' Aggression. *J. Youth Adolescence*, 43, 1890–1902. doi: 10.1007/s10964-013-0051-1

Bluth, K. y Blanton, P. (2014). Mindfulness and Self-Compassion: Exploring Pathways to Adolescent Emotional Well-Being. *Journal of Child & Family Studies*, 23, 1298–1309. doi: 10.1007/s10826-013-9830-2

Calderón Concha, Percy. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81. Universidad de Granada. Granada, España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>

Carnegie, L., y Escobar, C. (2013). *Diagnóstico socio cultural, físico espacial en los distritos de Merced, Hospital, el Carmen y Catedral, del cantón central de San José*. Dirección de

Vivienda y Asentamientos Humanos. Recuperado de https://www.mivah.go.cr/Documentos/investigaciones_diagnosticos/diagnosticos_planes_intervencion/2013/SAN_JOSE/DIAGNOSTICO_SAN_JOSE.pdf

Carpetas Docentes de Historia. (s.f.). *¿Por qué la guerra? Correspondencia entre Einstein y Freud.*

Recuperado de <http://www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/carpeta-2/fuentes/la-segunda-guerra-mundial-y-el-holocausto/bfpor-que-la-guerra-correspondencia-entre-albert-einstein-y-sigmund-freud/>

Carrasco Ortiz, M. A. y González Calderón, M. J. (junio, 2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4 (2), 7-38. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/478/417>

Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying. desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Información Psicológica*, 94, 49-59. Recuperado de <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/238>

Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Psykhe*, 20 (2), 79-86. doi: 10.4067/S0718-22282011000200007

Closas, A. H., Arriola, E. A., Kuc Zening, C.I, Amarilla, M.R. y Jovanovich, E.C., (2013). Análisis multivariante, conceptos y aplicaciones en Psicología Educativa y Psicometría. *Enfoques*, 25 (1), 65-92. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212013000100005&lng=es&tlng=es

Cornejo, R., y Redondo J. (2001). Clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Santiago. *Última década*, 9 (15), 11-52. doi:10.4067/SO718-22362001000200002

Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12 (1), 83-96. Recuperado de <http://www.nuevosfoliosbioetica.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17380/18144>

Daniel, E., Bilgin, A.S., Brezina, I., Strohmeier, C. E., y Vainre, M. (Jun2015). Values and helping behavior: A study in four cultures. *International Journal of Psychology*, 50 (3), 186-192. doi:10.1002/ijop.12086

Delgado Álvarez, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en grado y postgrado*. Salamanca, España: Amarú.

Diener, E. (Feb., 2000). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. Recuperado de <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id...>

Diener, E., y Chan, M.Y. (2011). Happy People Live Longer: Subjective Well-Being Contributes to Health and Longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3 (1), 1-43. doi:10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x

Diener, E., Lucas, R., y Oishi, S. (2009). Subjective well-being. The Science of Happiness and Life Satisfaction. Oxford Handbook of Positive Psychology. Chapter 17. En C. R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.). Recuperado de http://greatergood.berkeley.edu/images/application_uploads/Diener-Subjective_Well-Being.pdf

Diener, E., Suh, R., Lucas, R. y Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=2199216>

Eisenberg, N. (1991). Values, Sympathy, and Individual Differences: toward a Pluralism of Factors Influencing Altruism and Empathy. *Psychological Inquiry*, 2 (2), 128-131. Recuperado de [http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=f5cac398-ffbb-4bfe-8808-81c7e7e803b7 %40sessionmgr107&vid=5&hid=101](http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=f5cac398-ffbb-4bfe-8808-81c7e7e803b7%40sessionmgr107&vid=5&hid=101)

Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., y Van Court, P. (1995). Prosocial Development in Late Adolescence: A Longitudinal Study. *Child Development*, 66, 1179-1197. doi: 10.1111/1467-8624.ep9509180282.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., y Shepard, S.A. (2005). Age Changes in Prosocial Responding and Moral Reasoning in Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15 (3), 235–260. doi: 10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x.

Eisenberg, N., Shea, C., Carlo, G., y Knight, G. (1991). Empathy-related responding and cognition: A “chicken and the egg” dilemma. En W.M. Kurtines y J.L. Gewirtz (Eds). *Handbook of moral behavior and development, Vol. 2: Research* (pp. 63-88). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/232447656_Empathy-related_responding_and_cognition_A_chicken_and_the_egg_dilemma

Eisenberg, N y Strayer, J. (1987). Introduction. Critical issues in the study of empathy. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds). *Empathy and its development*. (pp. 3-16). New York: Cambridge University Press. Recuperado de

248

https://www.researchgate.net/publication/232515596_Critical_issues_in_the_study_of_empathy

Estévez, E.; Murgui, S.; Musitu, G.; Moreno, D. (junio, 2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista mexicana de psicología*, 25 (1), 119-128.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2430/243016300009/>

Espinar-Ruiz, E. (2002). *Violencia de género y empobrecimiento*. (Tesis doctoral). Recuperado de [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9905/1/Espinar %20Ruiz, %20Eva.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9905/1/Espinar%20Ruiz,%20Eva.pdf)

Fuentes, M., Ortiz, M., López, F., y Etxebarria, I. (1999). Altruismo y conducta prosocial: concepto y teorías. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Eds.) *Psicología Moral y crecimiento personal*. (pp.141-154). Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Fox, M.A. (2015). Reflections on Violence. *Value Inquiry Book Series*, 282, 31-40.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. Recuperado de <https://archivosociologico.files.wordpress.com/.../freire-paulo-e28093-peda...>

Fuentes, M., Ortiz, M., López, F., y Etxebarria, I. (1999). Altruismo y conducta prosocial: concepto y teorías. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Eds.), *Psicología Moral y Crecimiento Personal*. (pp.141-154). Barcelona: Ariel, S.A.

Galen, L., Sharp, M., y McNulty, A. (Jun, 2015). Nonreligious Group Factors Versus Religious Belief in the Prediction of Prosociality. *Social Indicators Research*, 122(2), 411-432. doi: 10.1007/s11205-014-0700-0

García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista digital universitaria*, 10 (11), 3-12. Recuperado de <http://revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86 (6), 436-443. Recuperado de https://ac.els-cdn.com/S0370410615001412/1-s2.0-S0370410615001412-main.pdf?_tid=c52e75bc-0455-11e8-8b5e-00000aacb35e&acdnat=1517162886_f2ce6115ac21ea7438cd21c81b8fabc9

Goldbeck, L.; Schmitz, T.G., Besier, T., Herschbach, P., Henric, G. (Aug., 2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16 (6), 969-979. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27641333>

González, M.D. (1992). *Conducta Prosocial: Evaluación e Intervención*. Madrid: Morata S.A.

González, S. (2016). *¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa*. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill.

Gutiérrez, M., y Gonçalves, T-O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International journal of psychology and psychological therapy*, 13 (3), 339-355. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4420912>

Guerra, C., Vargas, J., Castro, I., Plaza, H., y Barrera, P. (diciembre, 2012). Percepción del Clima Escolar en estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares. *Estudios pedagógicos*, 38 (2). 103-115. doi: 10.4067/S0718-07052012000200007

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., y Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves a l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Revue Education & Formations. Climat scolaire et bien-être à l'école*, 88-89. Recuperado de http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, (2006). *Metodología de la investigación*. 4ª Edición.

México: Mc Graw Hill. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/36909622/Metodologia-de-La-Investigacion-4ta-Edicion-Sampieri-2006>

Holmgren, R., Eisenberg, N. y Fabes, R. (1998). The Relations of Children's Situational Empathy-related Emotions to Dispositional Prosocial Behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (1), 169–193.

Hoover, J. y Hazler, R. (Feb, 1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance y Counseling*, 25 (3), 212-218. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/detail/detail?vid=13&sid=138c06e5-ee62-4e8c-8252-6a3704c0a577%40sessionmgr4008&hid=4204&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=9606151286&db=a9h>

Huebner, E. S. (1991). Further Validation of the Students Life Satisfaction Scale: The Independence of Satisfaction and Affect Ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, 363-368. doi: 10.1177/073428299100900408

Huebner, E.S. (April, 2004). Research on Assessment of Life Satisfaction of Children and Adolescents, *Social Indicators Research*, 66 (1-2). 3–33. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/stable/27522057>

Illich, I. (1985). La sociedad desescolarizada. México. Recuperado de http://mundolibertario.org/.../IvnIllich_lasociadadesescolarizada.pdf

Inglés, C., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C., y Huescar, E. (junio, 2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 25 (1), 93-101. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v25/v25_1/11-25_1.pdf

Jiménez-Bautista, F. (enero-abril, 2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19 (58), 13-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10520680001>

Kapteyn, A., Lee, J., Tassot, C., Vonkova, H., y Zamarro, G. (September, 2015). Dimensions of Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, 123 (3), 625-660. doi: 10.1007/s11205-014-0753-0.

Korndörfer, M., Egloff, B., y Schmukle, S. (2015). A Large Scale Test of the Effect of Social Class on Prosocial Behavior. *PLOS ONE*, 10 (7), 1-48. doi: 10.1371/journal.pone.0133193

Łaguna, M., y Oleś, P. (2013). The Structure of Prosocial Behavior: A Comment on Richaud, Mesurado, and Cortada (2013). *Psychological Reports: Mental & Physical Health*, 113 (2), 586-589. doi: 10.2466/07.08.PR0.113x24z8

Leibson, E. (1961). Administrator Staff Relationships and their Effects upon the Climate of the Elementary School. (Tesis doctoral). Universidad de Michigan. USA. Recuperada de la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No. 6200913)

Linden, A. (2012). Situational and intrapersonal predictors of school and life satisfaction of elementary school students. (Tesis doctoral). Universidad de Fordham, New York. USA. Recuperada de la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No. 3521767)

Llorca-Mestre, A., Mesurado, B., y Samper, P. (2014). El rol mediador de la empatía, la conducta prosocial y la conducta agresiva en la depresión y la ansiedad. *Ansiedad y Estrés*, 20 (2-3), 247-258. Recuperado de https://www.academia.edu/10766098/EL_ROL_MEDIADOR_DE_LA_EMPATIA_Y_LA_CONDUCTA_PROSOCIAL_Y_LA_CONDUCTA_AGRESIVA_EN_LA_DEPRESION_Y_LA_ANSIEDAD

- Lo, C., Kim, Y., Allen, T.M., Allen, A. N., Minugh, P. A. y Lomuto, N. (Jul, 2011). The Impact of School Environment and Grade Level on Student Delinquency: A Multilevel Modeling Approach. *Crime & Delinquency*, 57(4), 622-657. doi: 10.1177/0011128709352232
- López, F., Fuentes, M.J., Ortiz, M.J., y Etxebarría, I. (1999). Cómo promover la conducta prosocial y altruista. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre (Eds.). *Psicología Moral y Crecimiento Personal*. (pp. 211-225). Barcelona: Ariel, S.A.
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya, I., y Morales, M. (abril-junio, 2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Revista Universitas Psychologica*, 13 (2), 15-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64733438025.pdf>
- Loukas, A. y Robinson, S. (2004). Examining the Moderating Role of Perceived School Climate in Early Adolescent Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14 (2), 209–233. doi.org/10.1111/j.1532-7795.2004.01402004.x
- Lyons, M.; Huebner, E.; Hills, K. (Jun, 2016). Relations among Personality Characteristics, Environmental Events, Coping Behavior and Adolescents' Life Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 17 (3), 1033-1050. doi: 10.1007/s10902-015-9630-z.

Ma, H. K., y Leung, M. C. (1991). Altruistic orientation in children: Construction and validation of the Child Altruism Inventory. *International Journal of Psychology*, 26, 745-759.

Recuperado

de

[http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=3844099d-9364-4164-9ffb-28cae0f46f91 %40sessionmgr104&hid=124](http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=3844099d-9364-4164-9ffb-28cae0f46f91%40sessionmgr104&hid=124)

Marshall, M. L. (2004). Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences.

(version electronic). *Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management*. Georgia State University. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/237376259_Examining_School_Climate_Defining_Factors_and_Educational_Influences

Martínez-Antón, M., Buelga, S., y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38 (2), 293-303.

Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/74205/94371>

Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L.V. y Moreno-Ruiz, D. (octubre, 2012).

Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis *del efecto moderador del género*. *Anales de psicología*, 28 (3), 875-882.

doi.org/10.6018/analesps.28.3.156121

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en la educación política*. Recuperado de https://www.google.com/?gws_rd=ssl#q=ir.nmu.org.ua%2Fbitstream%2F...%2F28b9199a65f4847eda805fc3fbc40de2.pdf%3F...

MEP. (Julio 2012). Protocolo sobre Violencia física, psicológica y sexual en los centros educativos de secundaria. San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/violencia.pdf>

MEP. (2011). Programa Convivir. Recuperado de <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/recursos/archivo/convivir.pdf>

Messick, S. (setiembre, 1995). Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences from Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry into Score Meaning. *American Psychologist*, 50 (9), 741-749. Recuperado de <https://www.d.umn.edu/~kgilbert/ened5560-1/Validity%20-%20Messick1995.pdf>

Mestre, V., Frías, D., Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1191>

Mestre, V., Samper, P., Nacer, J.M., Tur, A., y Cortés, M.T. (2006) Psychological processes and family variables as *prosocial behavior* predictors in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 98 (1), 30-36. doi: 10.2466/pr0.98.1.30-36

Mestre, V., Samper, P., Tur, A.M., Cortés, M.T., y Nácher, M.J. (diciembre, 2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/403010/Prosocialidad/Entono_Conocimiento/Articulos_Complementarios/1_Conducta_prosocial_y_procesos_psicologicos_implicados.pdf

Mestre, M.V., Samper, A. M., Tur, M. C., y Malonda, E. (2012). Un programa de educación intercultural: Desarrollo de la empatía y la prosocialidad. *Revista de Psicología y Educación*, 7 (2), 9-30. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/76.pdf>

Mestre, M.V., Tur, M.C., Samper, P., Nácher, M.J., y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista latinoamericana de psicología*, 39 (2), 211-225. Recuperado de <http://revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/descargasj/finish/27/158.html>

MIDEPLAN. (2014). *Índice de Bienestar de la Niñez y la Adolescencia*. Recuperado de [https://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1250f85b-9c7c-423f-a0d7-87c5bcdd516d/Fichas %20cantones %20Amigos_Cartago.pdf?guest=true](https://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1250f85b-9c7c-423f-a0d7-87c5bcdd516d/Fichas%20cantones%20Amigos_Cartago.pdf?guest=true)

Mills, R. (1985). Let's keep humanism in the classroom. *Education*, 105 (4), 408-410. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/detail/detail?vid=18&sid=f7b95f8e-3cda-4703-8017-148f21daa476%40sessionmgr102&hid=118&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=4724520&db=a9h>

Miura, T. (2010). *School Climate: Development of a Comprehensive Definition*. (Tesis doctoral). Universidad de Ottawa, Canadá. Recuperada de la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No. MR65952)

Molero, C., Candela, C., y Cortés, M. T. (1999). La conducta prosocial: Una visión de conjunto. *Revista latinoamericana de psicología*, 31(2), 325-353. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531207>

Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S., y Musitu Ochoa, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and*

Psychological Therapy, 9 (1), 123-136. Recuperado de <http://www.uv.es/~lisis/david/psychological-therapy2.pdf>

Muñoz, M., Lucero, B., Cornejo, C., Muñoz, P., y Araya, N. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/497>

Muñoz, V. (2009). *El mar entre la niebla. El camino de la educación hacia los derechos humanos* (pdf). Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_32/decisio32_resena.pdf

Ng, W., y Diener, E. (2014). What Matters to the Rich and the Poor? Subjective Well-Being, Financial Satisfaction, and Postmaterialist Needs Across the World. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107 (2), 326–338. doi: 10.1037/a0036856

Oishi, S., y Diener, E. (Aug., 2001). Re-Examining the General Positivity Model of Subjective Well-Being: The Discrepancy Between Specific and Global Domain Satisfaction. *Journal of Personality*, 69 (4), 641-666. Recuperado de [http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=6e3e63eb-a34d-427b-9145-6a11a0d8cc83 %40sessionmgr4009&hid=4104](http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=6e3e63eb-a34d-427b-9145-6a11a0d8cc83%40sessionmgr4009&hid=4104)

ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas: Un análisis desde la subjetividad*. Centro de Publicaciones Educativas: Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://books.google.co.cr/books?hl=es&lr=&id=2gYSw-zdP0sC&oi=fnd&pg=PA21&dq=violencia+y+subjetividad&ots=MxSY2R1AH_&sig=vmIXyF1FAOascajVIueF-5Dqyk&redir_esc=y#v=onepage&q=violencia%20y%20subjetividad&f=false

Peña, M. (2011). *Analizan la violencia en los centros educativos costarricenses*. Noticias. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.ucr.ac.cr/noticias/2011/12/05/analizan-la-violencia-en-los-centros-educativos-costarricenses.html>

Pakaslahti, L., Karjalainen, A., y Keltikangas-Jäivenen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 137-144. doi: 10.1080/01650250042000681

Penner, L., Dovidio, J., Paladin, J., y Schroeder, D. (2005). Prosocial Behavior: Multilevel Perspectives. *Annual Review Psychology*, 56, 365–392 doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070141

Pereira, Z. (enero-junio, 2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica EDUCARE*, 15 (1), 15-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3683544.pdf>

Pirani, Z., Faghihi, A. R. y Moradzade, S. (Oct, 2016). Testing a Structural Equation Model Based on School Climate, Academic Self-efficacy and Perceived Social Support in High School Student in Lorestan Province, Iran. *Turk Psikoloji Dergisi*, 31 (77), 81-88. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=0d16ba9e-16b2-4051-8e50-c81a46c4ffef%40sessionmgr4010>

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica). (2015). Vigésimo primer Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. PEN.: San José, Costa Rica. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/21/assets/pen-21-2015-baja.pdf>

Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., y Cruz, J. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Ansiedad Competitiva SAS-2 para deportistas de iniciación. *Psicothema*, 22 (4), 1004-1009.

Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22 (3), 323-339. Recuperado de http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL22_3_3.pdf

Riekie, H., Aldridge, J. y Afari, E. (February, 2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43 (1), 95–123, doi: 10.1002/berj.3254

Roberts, W. y Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67(2), 449-470. Recuperado de <http://faculty.tru.ca/wlroberts/prosocial.pdf>

Rodríguez, A., y Goñi, A. (mayo, 2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de psicología*, 27(2), 327-332. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps>

Roethlisberger, F.J y Dickson, W.J. (1961). *Management and the worker*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Recuperado de <https://archive.org/stream/managementworker00roet#page/n5/mode/2up>

Roffey, S. (2015). Becoming an agent of change for school and student well-being. *Educational and Child Psychology*, 32(1), 21-30. Recuperado de <http://www.sueroffey.com/wp-content/uploads/2014/02/2015-Becoming-an-Agent-of-Change-for-Wellbeing.pdf>

Russell, B. (2004). *La Educación y El Orden Social*. Barcelona, España: Edhasa.

- Ruus, V-R.; Veisson, M.; Leino, M.; Ots, L.; Pallas, L.; Sarv , E-S. y Veisson, A. (2007). Students' Well-Being, Coping, Academic Success, and School Climate. *Social Behavior and Personality*, 35 (7), 919-936
- Sanmartín Esplugues, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Δαιμόν.Daimon. Revista de filosofía*, (42), 9-21. Recuperado de <http://revistas.um.es/daimon/article/view/95881>
- Siddall, J. (2011). A Prospective Study of Differential Sources of School-Related Social Support and Adolescents' Global Life Satisfaction. (Tesis de maestría). Universidad de Carolina del Sur, Estados Unidos. Recuperada de la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No. 1585556).
- Smith, G. B. (1977). A Compartive Study of School Climate as Perceived by Selected Students and administrators in Junior High Schools. (Tesis doctoral). Universidad de Tulsa. USA. Recuperada de la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No. 7718745)
- Smith-Castro, V., y Molina, M. (2011). *Cuaderno metodológico 5. La entrevista cognitiva: guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

- Soukiazis, E., y Ramos, S. (2016). The Structure of Subjective Well-Being and Its Determinants: A Micro-Data Study for Portugal. *Social Indicators Research*, (126), 1375–1399. doi: 10.1007/s11205-015-0938-1
- Strayer, J. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parent's, empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, 13 (2), 229-254. doi: 10.1111/j.1467-9507.2004.000265.x
- Stuijzand, S.; De Wied, M.; Kempes, M.; Van de Graaff, J.; Branje, S.; Meeus, W. (2016). Gender Differences in Empathic Sadness towards Persons of the Same- versus Other-sex during Adolescence. *Sex Roles*, 75, 434–446. doi: 10.1007/s11199-016-0649-3
- Tian, L., Du, M., y Huebner, E. (jul., 2015). The Effect of Gratitude on Elementary School Students' Subjective Well-Being in Schools: The Mediating Role of Prosocial Behavior. *Social Indicators Research*, 122(3), 887-904. doi: 10.1007/s11205-014-0712-9
- Tomasevskii, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388. Recuperado de [http://www2.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Revista %20IIDH-40.pdf](http://www2.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Revista%20IIDH-40.pdf)

- Top, N. (2015). *Social-emotional skills, parental monitoring, and behavioral and academic outcomes in 5th to 8th graden students: a longitudinal study on character development*. (Tesis doctoral). Texas A&M University. Estados Unidos. Recuperada de la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (Accession Order No. 3738632)
- Turner, I., Reynolds, K., Lee, E., Subasic, E. y Bromhead, D. (2014). Well-Being, School Climate, and the Social Identity Process: A Latent Growth Model Study of Bullying Perpetration and Peer Victimization. *School Psychology Quarterly*, 29 (3), 320–335. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24933217>
- Ugarte, J. (3 de agosto de 2015). Mitad de niños de 6º sufre de violencia en las aulas según UNESCO, MEP ya registra más de 200 denuncias. *Crhoy.com*. Recuperado de <http://www.crhoy.com/mitad-de-ninos-de-6-sufre-de-violencia-en-las-aulas-segun-unesco-mep-ya-registra-mas-de-200-denuncias/>
- UNESCO. (noviembre, 1995). *Declaración de la 44a reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra, Suiza, octubre de 1994. Ratificada por la Conferencia General de la UNESCO en su 28a reunión París, Francia. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>

Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M., y Mayorga, M. (jul.-set. 2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28 (3), 547-558. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v28n3/ems14314.pdf>

Valenzuela, M.; Ibarra, A.M., Zubarew, T.; Loreto, M. (jun. 2013). Prevención de conductas de riesgo en el Adolescente: Rol de familia. *Index Enfermería*, 22 (1-2). doi.org/10.4321/S1132-12962013000100011

Varela, R.M.; Ávila, M. E.; Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22 (1), 25-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179826044002.pdf>

Vargas, C. (1 de julio de 2013). Colegiales de Liberia pasan de la rivalidad a los golpes. *La Nación*. Recuperado de http://www.nacion.com/nacional/Lucha-poder-enfrenta-colegios-liberianos_0_1351064895.html

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J.J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la salud*, 5, 15-28. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_5_esp_15-28.pdf

Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Álvarez, J., Olavarría, D., Ortiz, S.; López, V.; Oyarzún, D. Ascorra, P.; Ayala, A., Bilbao, Á., Morales, M.,y (2016).Victimización de Pares y

Satisfacción con la Vida: La Influencia del Apoyo de Profesores y Compañeros de la Escuela. *PSYKHE*, 25(2), 1-16. doi:10.7764/psykhe.25.2.861

Waters, S., Cross, D., y Shaw, T. (sep., 2010). Does the nature of schools matter? An exploration of selected school ecology factors on adolescent perceptions of school connectedness. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 381-402. doi: 10.1348/000709909X484479

Zhou, Q, Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R., Reiser, M., Guthrie, I., Murphy, B., Cumberland, A., y Shepard, S. (june, 2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 73 (3), 893-915. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr:2048/stable/pdf/3696258.pdf?acceptTC=true>

Anexos

Fórmula de consentimiento informado para las familias del Centro Educativo

Nombre de la Investigadora: __Kathia Alvarado Calderón__

A- PROPÓSITO DEL PROYECTO: Este proyecto de investigación desea conocer qué relación existe entre una convivencia agradable en la Institución Educativa y la sensación de bienestar o felicidad de sus hijos e hijas en el Centro Educativo. Para la investigación es muy importante conocer la opinión de los y las jóvenes porque nos permite comprender mejor cómo se sienten en su ambiente de estudio y si esto les permite pensar en cooperar con sus compañeros.

H. ¿QUÉ SE HARÁ?: La investigadora va a solicitar a los estudiantes seleccionados que completen varios cuestionarios que no tomará más de dos lecciones en una sola oportunidad.

I. RIESGOS: Este estudio no representa riesgos para sus hijos o hijas, pues la información que se obtenga siempre será confidencial.

J. BENEFICIOS: Se espera que al finalizar este estudio se comprenda mejor las condiciones de la institución educativa que influyen para que sus hijos e hijas estén más satisfechos (as) en su lugar de estudio.

K. La participación en este estudio es voluntaria y anónima. La persona tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento.

L. La participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.

M. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Por lo tanto, accedo para que mi hijo participe en esta investigación completando los cuestionarios.

Nombre, cédula y firma del padre, madre o encargado

fecha

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento

fecha

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Anexo 3

**Fórmula de consentimiento informado para el Centro Educativo
(Autorización de la Dirección)**

Nombre de la Investigadora: Kathia Alvarado Calderón

N. PROPÓSITO DEL PROYECTO: Este proyecto de investigación pretende conocer la percepción de estudiantes y docentes ubicados en el tercer ciclo. Interesa conocer lo que piensan respecto de la convivencia escolar, su percepción del bienestar psicológico y su tendencia hacia la respuesta empática.

O. ¿QUÉ SE HARÁ?: La investigadora realizará solicitará completar unos instrumentos sobre los temas de investigación para recolector datos, esta actividad se va a realizar solamente una vez. También se administrarán los formularios a los docentes que imparten clase en el tercer ciclo.

P. RIESGOS: Este estudio no representa riesgos para la persona que participe.

Q. BENEFICIOS: Como resultado de su participación en este estudio se espera tener insumos para comprender y mejorar las condiciones escolares que inciden en la percepción del clima escolar.

R. LA PARTICIPACIÓN EN ESTE ESTUDIO ES VOLUNTARIA Y CONFIDENCIAL. La persona tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte su relación en el ambiente escolar. Los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.

S. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Por lo tanto, accedo a que este Centro Educativo participe en este estudio

Nombre, cédula y firma del director (a)

fecha

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento

fecha



Escala Clima Social Escolar (Arón y Milicic, 2012)

Instrucciones: Marque con una equis en la casilla que corresponda según su grado acuerdo con lo que se dice en cada oración.

	Mis profesores	Todos	La mayoría	Pocos	Ninguno
1.	Tratan a todos los alumnos por igual				
2.	Son justos para poner notas				
3.	Inspiran confianza para conversar cosas personales				
4.	Aceptan opiniones diferentes				
5.	Reconocen cuando uno hace algo bien				
6.	Dan otra oportunidad cuando uno se equivoca				
7.	Son entretenidos al dar las clases				
8.	Realizan actividades en las que uno puede participar				
9.	Castigan injustamente				
10.	Son reservados con lo que uno les cuenta				
11.	Programan actividades fuera del salón de clase				
12.	Programan visitas fuera de la escuela				
13.	Dan posibilidades de conversar sobre temas que nos interesan (sexualidad, drogas, actualidad)				
14.	Es fácil prestarles atención en clase				
15.	Plantean actividades originales				
16.	Se dan cuenta cuando uno tiene problemas				
17.	Me ayudan cuando tengo problemas				
18.	Lo que me enseñan me sirve				
19.	Reconocen cuando uno se ha esforzado				
20.	Reconocen cuando uno lo ha hecho bien				
21.	Saben corregir sin que uno se sienta humillado				
22.	Conocen el nombre de todos sus alumnos				
23.	Tienen confianza en sus alumnos				
24.	Logran hacer cumplir las normas				
25.	Son justos con los alumnos				
26.	Tienen favoritismo				
27.	Les gusta atemorizar a los alumnos				
28.	Muchas veces hacen sufrir a sus alumnos				
29.	Se preocupan de que uno se lo pase bien en clase				
30.	Me dan la posibilidad de trabajar en grupo con mis compañeros				

	Mis compañeros	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
31.	Confío en mis compañeros				
32.	Mis compañeros hablan mal de los demás				
33.	Mis compañeros saben compartir				
34.	Me junto con mis compañeros fuera del colegio				
35.	Mis compañeros me ayudan a aprender				
36.	Mis compañeros compiten conmigo				
37.	Mis compañeros se burlan de mí				
38.	Me siento solo en la clase				
39.	Lo paso bien con mis compañeros en clase				
40.	Lo paso bien con mis compañeros fuera del colegio				
41.	Mis compañeros son muy agresivos				
42.	Mis compañeros pelean mucho				
43.	A mis compañeros les gusta hacer sufrir a los demás				
44.	Lo paso mal en el salón de clase				
45.	A mis compañeros les gusta poner sobrenombres				

	Lugares	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
46.	Mi salón de clases está bien iluminado				
47.	Me cansa estar tantas horas sentado en el salón				
48.	Dispongo de suficientes libros en el salón				
49.	Dispongo de suficientes material de trabajo en el salón				
50.	El material con que trabajamos me resulta entretenido				
51.	Las sillas y escritorios son incómodos				
52.	En mi colegio hay muchas cosas rotas o en mal estado				
53.	Mi colegio se ve limpio y ordenado				
54.	Los baños de mi colegio son limpios				
55.	El salón tiene una temperatura agradable				

	Mi colegio	Muy de acuerdo	De acuerdo	No tan de acuerdo	Nunca
56.	Tiene actividades extracurriculares				
57.	Tiene talleres artísticos (música, pintura)				
58.	Tiene talleres deportivos				
59.	Tiene talleres científicos				
60.	Tiene talleres literarios				

61.	Organiza eventos en los que participa todo el colegio				
62.	Participa en eventos con otros colegios				
63.	Nos permite ayudar cuando hay algún problema social				
64.	Me siento orgulloso de él				
65.	Está bien organizado				
66.	Da muchas posibilidades para hacer deportes				
67.	Está muy claro lo que está permitido y lo que está prohibido				
68.	Los alumnos participan en clases				
69.	Uno sabe claramente lo que sucederá si no cumple las normas				
70.	Uno tiene libertad para decir lo que piensa				
71.	En el colegio hay que cuidarse mucho de lo que uno dice				
72.	Lo que me enseñan en clase me sirve				
73.	En clase hablamos de temas de actualidad				
74.	En clase hay espacio para comentar las noticias				
75.	Me entusiasmo con lo que me enseñan				
76.	Me gustaría seguir en este colegio el próximo año				
77.	Me gustaría que mis hijos estudiaran en este colegio				
78.	Me gustaría parecerme a alguno de mis profesores				
79.	Me gustaría tener los mismos profesores el próximo año				
80.	Me gustaría ser profesor cuando sea grande				
81.	Tengo amigas en la clase				
82.	Me gustaría estar con los mismos compañeros el próximo año				

Índice de Reactividad Interpersonal (Versión Mestre y Pérez Delgado, 1999) Personal Reactivity Index, Davis, M. 1980, 1983

Apellidos y Nombre Edad Curso Sexo: H M

Las siguientes frases se refieren a sus pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada una de estas frases indique cómo lo describe eligiendo la puntuación de 1 a 5 (1= no me describe bien; 2= me describe un poco; 3= me describe bastante bien; 4= me describe bien y 5= me describe muy bien). Cuando haya elegido su respuesta, marca con una equis la casilla correspondiente. Lee cada frase cuidadosamente antes de responder. Conteste honestamente. GRACIAS.

	1	2	3	4	5
1. Sueño y fantaseo, bastante a menudo, acerca de las cosas que me podrían suceder	1	2	3	4	5
2. A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo	1	2	3	4	5
3. A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona	5	4	3	2	1
4. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas	5	4	3	2	1
5. Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela	1	2	3	4	5
6. En situaciones de emergencia me siento aprensivo e incómodo	1	2	3	4	5
7. Soy normalmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y no me involucro completamente	5	4	3	2	1
8. Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión	1	2	3	4	5
9. Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerlo	1	2	3	4	5
10. Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva	1	2	3	4	5
11. A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)	1	2	3	4	5
12. Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película	5	4	3	2	1
13. Cuando veo a alguien herido tiendo a permanecer calmado	5	4	3	2	1
14. Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho	5	4	3	2	1
15. Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás	5	4	3	2	1
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes	1	2	3	4	5
17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto	1	2	3	4	5
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por él	5	4	3	2	1
19. Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias	5	4	3	2	1
20. A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren	1	2	3	4	5
21. Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas partes	1	2	3	4	5
22. Me describiría como una persona bastante sensible	1	2	3	4	5
23. Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista	1	2	3	4	5
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias	1	2	3	4	5
25. Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento	1	2	3	4	5
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí	1	2	3	4	5
27. Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me derrumbo	1	2	3	4	5
28. Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar	1	2	3	4	5

La puntuación de cada escala se obtiene sumando las respuestas dadas por el sujeto en cada uno de los ítems que conforman dicha escala, siendo la puntuación para los ítems positivos: 1-2-3-4-5; y para los negativos: 5-4-3-2-1.

PT -3, 8, 11, -15, 21, 25 y 28
 FS 1, 5, -7, -12, 16, 23 y 26
 EC 2, -4, 9, -14, -18, 20 y 22

Escala de satisfacción con la vida en estudiantes (SLSS)

(Huebner, 1991)

Instrucciones: Por favor, indique su grado de acuerdo con cada frase marcando con una equis la casilla correspondiente. Por favor, sea sincero con su respuesta.

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.	Tengo una buena vida I have a good life					
2.	Tengo lo que quiero en la vida I have what I want in life					
3.	Mi vida es mejor que la de otros niños y niñas My life is better than most kids					
4.	Mi vida va bien My life is going well					
5.	Mi vida es como yo quiero que sea My life is just right					
6.	(No) Me gustaría cambiar muchas cosas en mi vida I would like to change many things in my life					
7.	(No) Me gustaría tener otro tipo de vida I wish I had a different kind of life					

Cuestionario de informaci3n general

1. Nombre de la Instituci3n Educativa: _____ 2. Secci3n: _____
 3. Edad en aÑos cumplidos: _____ 5. G3nero: Fem. Masc.
 6. Lugar de residencia: _____
 7. Padece de alguna enfermedad cr3nica? SÍ _____ No _____ (si es no pase a la pregunta 10)
 8. Cu3l? _____
 9. Su familia tiene recursos econ3micos para enfrentar esta enfermedad? SÍ _____ No _____
 10. Indicar c3mo est3 conformado su grupo familiar en el que vive.
 1. Padre, madre e hijos /hijas
 2. Madre e hijos (as)
 3. Padre e hijos (as)
 4. Abuelos, madre e hijas (os)
 5. Solo con Abuelos
 6. Otros: dique con quien vive _____
 11. Marque con una X el nivel educativo del jefe de hogar (padre o madre)
 1. Primaria incompleta
 2. Primaria completa
 3. Secundaria incompleta
 4. Secundaria completa
 5. Universidad incompleta
 6. Universidad completa
 12. Ocupaci3n del padre _____
 13. Ocupaci3n de la madre _____
 14. AÑos que tienen estudiando en esta instituci3n: _____
 15. Me siento satisfecho con mi colegio. Siempre _____ Casi siempre _____ Nunca _____
 16. Mejoraría algo de su colegio? No _____ SÍ _____ Qu3 mejoraría? _____
 17. Lo que m3s me gusta del colegio es _____
 18. Participa en actividades deportivas dentro o fuera del colegio? No _____ SÍ _____
 19. Cree usted que es una persona optimista? No _____ SÍ _____
 20. Participa en actividades sociales dentro o fuera del colegio? No _____ SÍ _____
 21. Como se siente en su casa?
 22. Tiene lo que desea en la vida? No _____ SÍ _____
 23. Qu3 necesita para tener lo que desea?
 24. Participa en actividades de voluntariado o de ayuda comunitaria? No _____ SÍ _____

Carta para Jueces

Anexo 8

Fecha: _____

Docente: _____

Asunto: Validación de instrumento por juicio de expertos

Estimada docente:

Reciba un cordial saludo. Me dirijo a usted para solicitarle su participación en el proceso de validación como criterio experto en mi investigación doctoral titulada **Clima escolar y bienestar subjetivo: El rol de la empatía en el aula**. El objetivo que se desea alcanzar con su participación es obtener evidencias de validez al respecto de los instrumentos que se utilizarán en esta investigación. De ahí que su colaboración sea de gran utilidad en la valoración de los cuestionarios que le adjunto. Recorro a usted por su formación y amplia trayectoria en el campo educativo y psicopedagógico.

Me interesa que pueda evaluar la pertinencia o complejidad del lenguaje, la complejidad cognoscitiva de los reactivos siendo que se dirigen a estudiantes ente 15 a 17 años, y el tiempo de duración al completar el instrumento. Asimismo le solicito evaluar si los ítems utilizados son pertinentes al fenómeno que se quiere medir, para lo cual les presento una definición de los constructos que utilizo en este proyecto.

Clima escolar: La concepción de clima escolar en esta investigación se refiere a un constructo multidimensional. Este incluye “las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento educacional construyen de este y de las relaciones que en él se dan” (López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales, 2014, p. 17). La revisión de López et al. (2012 citado por López et al. 2014) concluye que la medición del clima escolar en la literatura busca determinar el CE “desde las percepciones que manifiestan los estudiantes sobre de la aplicación consistente de normas y sobre el trato que se genere entre pares y entre alumnos y profesores” (1114).

Arón, Milicic y Armijo (2012) desarrollaron una escala para población adolescente chilena. El proceso de construcción de la escala se desarrolló en una primera fase a partir de datos cualitativos como entrevistas, observaciones participantes y grupos focales con adolescentes de secundaria. La revisión bibliográfica sobre el tema y la experiencia de los investigadores en el campo educativo comprenden otra parte fundamental del proceso. La escala originalmente estaba constituida por 102 ítems, organizados en cuatro dimensiones “orientadas a evaluar la percepción de fortalezas y debilidades en la relación con: sus profesores, sus compañeros, la percepción y satisfacción de la

escuela como institución, la satisfacción con la infraestructura”. (p. 807). La versión definitiva incorpora una subescala relacionada con indicadores de hostigamiento (bullying), integrada por 82 ítems. La escala fue probada al respecto de la comprensión lingüística de los ítems, tiempo de administración y claridad en la redacción con una muestra de 20 sujetos. La forma de respuesta es indicando el grado en que la afirmación de cada reactivo se aplica a su caso. Se trata de una escala tipo likert con 4 puntos de medición.

Respuesta empática: Para Eisenberg (1991), la empatía es definida como “una respuesta emocional que proviene del estado emocional o condición de otro y es congruente con el estado emocional o condición del otro y que involucra al menos una mínima diferenciación entre el sí mismo y el otro mientras se empatiza. (Eisenberg y otros, p. 65). En consecuencia, se han reconocido dos componentes en la respuesta empática, uno cognitivo y otro afectivo. la investigación ha mostrado que la respuesta *empática* se constituye en un motivo moral, entendiendo a la empatía como la respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo. Así, Holgrem et al. (1998, p. 171) señalan que auto reportes de simpatía y malestar personal o bajos niveles de emoción positiva en un contexto donde se induce la empatía, se relaciona algunas veces con formas de comportamiento prosocial como lo son la conducta de ayuda o de cuidado, particularmente en niños mayores y adultos.

Satisfacción con la Vida: La satisfacción con la vida es un componente cognitivo del bienestar subjetivo. Se refiere al juicio que la persona hace acerca de su calidad de vida como un todo, de acuerdo con criterios personales. Debido a que la mayoría de estudios se han concentrado en el bienestar subjetivo de los adultos, Huebner (1991) propone su investigación sobre satisfacción con la vida en niños y adolescentes. La escala SLSS es una encuesta autoadministrada, constituida por 7 ítems que evalúa la satisfacción global con la vida. La tarea frente a la prueba requiere que el niño (a) responda qué tan a menudo ha experimentado la satisfacción durante varias semanas pasadas. La versión al castellano que aquí se trabaja corresponde a un estudio de validación y adaptación del instrumento en una muestra chilena de 1096 niños y niñas, con edades entre 10 y 12 años con una media de 11 años. De acuerdo con este estudio y otros reportes de investigación, la escala presenta una buena validez de constructo y convergente en relación con otras pruebas similares.

Agradeciendo de antemano su colaboración, muy cordialmente,

Kathia Alvarado C.
Estudiante Doctorado en Educación
Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED)
kathia.alvarado@ucr.ac.cr

Modelo de matriz utilizada en el juicio de experto

Criterio experto

Hoja de preguntas para validación del cuestionario sobre clima social escolar

Instrucciones:

Coloque en la casilla que corresponda una X en el aspecto cualitativo que evalúa cada ítem. Las categorías a evaluar son: claridad en la redacción, lenguaje apropiado para Costa Rica y para población adolescente (15 a 18 años), contenido, congruencia y pertinencia con el constructo a evaluar. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o mejora de cada pregunta.

Preguntas	Claridad		Lenguaje		Contenido		Congruente		Pertinente		Esencial	Útil pero no esencial	Repetitivo	No importante	Observaciones: ¿Considera que estos ítems representan bien la totalidad del constructo en estudio? (Indique si cree que el ítem debe eliminarse, modificarse o mantenerse, etc.)
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No					
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
21															
22															
23															
24															

Versión Definitiva de los instrumentos

Escala Clima Social Escolar (Arón y Milicic, 2012)

Instrucciones: Las siguientes frases le proponen ideas acerca de tres temas, primero sus profesores, luego sobre sus compañeros (as) y por ultimo sobre su colegio. Lea atentamente cada una de estas afirmaciones y marque con una X en la casilla que mejor describa su pensamiento. Gracias.

	Mis profesores	Todos los profes	La mayoría	Pocos	Ninguno
1.	Tratan a todos los alumnos por igual				
2.	Son justos para poner notas				
3.	Inspiran confianza para conversar cosas personales				
4.	Aceptan opiniones diferentes				
5.	Reconocen cuando uno hace algo bien				
6.	Dan otra oportunidad cuando uno se equivoca				
7.	Hacen clases entretenidas				
8.	Realizan actividades en las que uno puede participar				
9.	Castigan injustamente (negativo)				
10.	Son reservados con lo que uno les cuenta				
11.	Dan posibilidades de conversar sobre temas que nos interesan (sexualidad, drogas, actualidad, política)				
12.	Es fácil prestarles atención en clase				
13.	Se dan cuenta cuando uno tiene problemas				
14.	Me ayudan cuando tengo problemas				
15.	Reconocen cuando uno se ha esforzado				
16.	Saben corregir sin que uno se sienta humillado				
17.	Conocen el nombre de todos sus alumnos				
18.	Tienen confianza en sus alumnos				
19.	Logran hacer cumplir las normas				
20.	Son justos con los alumnos				
21.	Tienen favoritismo por algunos alumnos (negativo)	9, 21,22, 23			
22.	Les gusta atemorizar a los alumnos (negativo)				
23.	Muchas veces hacen sufrir a sus alumnos (negativo)				
24.	Se preocupan de que uno se la pase bien en clase				
25.	Me dan la posibilidad de trabajar en grupo con mis compañeros y compañeras				

	Mis compañeros	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
26.	Hablan mal de los demás a sus espaldas (negativo)				
27.	Saben compartir				
28.	Me ayudan a aprender				
29.	Compiten conmigo (negativo)	26, 29, 30, 34, 31, 32,37,38, 40			
30.	Se burlan de mí (negativo)				
31.	Son muy agresivos(negativo)				
32.	Pelean mucho (negativo)				
33.	Salgo con mis compañeros fuera del colegio				
34.	Me siento solo en la clase (negativo)				
35.	La paso bien con mis compañeros en clase				
36.	La paso bien con mis compañeros fuera del colegio				
37.	A mis compañeros les gusta hacer sufrir a los demás(negativo)				
38.	La paso mal en el salón de clase (negativo)				
39.	Confío en mis compañeros				
40.	A mis compañeros les gusta poner sobrenombres ofensivos (negativo)				

	Lugares	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca
41.	Mi salón de clases está bien iluminado				
42.	Me cansa estar tantas horas sentado en el aula(negativo)	42, 46,47			
43.	Dispongo de suficientes libros en la biblioteca				
44.	Cuento con suficientes materiales de trabajo en el aula				
45.	El material con que trabajamos me resulta entretenido				
46.	Las sillas y escritorios son incómodos(negativo)				
47.	En mi colegio hay muchas cosas en mal estado				
48.	Mi colegio se ve limpio y ordenado				
49.	Los baños de mi colegio son limpios				
50.	El aula tiene una temperatura agradable				
51.	Me gusta la planta física de mi colegio	Agregan			
52.	En mi colegio hay mucho ruido	Agregan			

	Mi colegio	Muy de acuerdo	De acuerdo	No tan de acuerdo	Nunca
53.	Tiene actividades extracurriculares				
54.	Tiene talleres artísticos (música, pintura)				
55.	Tiene talleres o clubes científicos				
56.	Tiene grupos literarios				
57.	Organiza eventos en los que participa todo el colegio				
58.	Participa en eventos con otros colegios				
59.	Nos permite ayudar cuando hay algún problema social				
60.	Me siento orgulloso de mi colegio				
61.	Está bien organizado				

62.	Da muchas posibilidades para hacer deportes				
63.	Está muy claro lo que está permitido y lo que está prohibido				
64.	Los alumnos participan en clases				
65.	Uno sabe claramente lo que sucederá si no cumple las normas				
66.	Uno tiene libertad para decir lo que piensa mientras no se ofenda a nadie				
67.	En clase hay espacio para comentar las noticias				
68.	Me entusiasma con lo que me enseñan				
69.	Me gustaría seguir en este colegio el próximo año				
70.	Me gustaría que mis hijos estudiaran en este colegio				
71.	Me gustaría parecerme a alguno de mis profesores				
72.	Me gustaría tener los mismos profesores el próximo año				
73.	Tengo amigos en la clase se (elimina)				
74.	Me gustaría estar con los mismos compañeros el próximo año				
75.	Me siento seguro en mi colegio				

ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA EN ESTUDIANTES (SLSS)
(Huebner, 1991)

Instrucciones: Por favor, indique su grado de acuerdo con cada frase marcando con una equis la casilla correspondiente. Por favor, sea sincero con su respuesta.

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.	Tengo una buena vida					
2.	Tengo lo que quiero en la vida					
3.	Mi vida es mejor que la de la mayoría de otros chicos y chicas					
4.	Mi vida va bien					
5.	Mi vida es como yo quiero que sea					
6.	Me gustaría cambiar muchas cosas en mi vida					
7.	Me gustaría tener otro tipo de vida					

Índice Reactividad Interpersonal (IRI)
(Davis, 1980, 1983)

Las siguientes frases se refieren a sus pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada una de estas frases indique cómo lo describe eligiendo entre “no me describe bien”; “me describe un poco”; “me describe bien” “me describe bastante bien”; y “me describe muy bien”. Cuando haya elegido su respuesta, marque con una equis la casilla correspondiente. Lea cada frase cuidadosamente antes de responder. Conteste honestamente. GRACIAS.

	No me describe bien	Me describe un poco	Me describe bien	Me describe bastante bien	Me describe muy bien
1. Sueño y fantaseo, con frecuencia acerca de las cosas que me podrían suceder					
2. A menudo tengo sentimientos compasivos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo					
3. A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona					
4. A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas					
5. Realmente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela (libro)					
6. En situaciones de emergencia me siento ansioso e incómodo					
7. Por lo general, cuando veo una obra de teatro o una película no me involucro completamente					
8. En un conflicto, intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) antes de tomar una decisión					
9. Cuando veo que se aprovechan de alguien tiendo a protegerlo					
10. A veces siento impotencia cuando estoy en medio de una situación muy emotiva					
11. A veces intento comprender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)					
12. Resulta raro para mí involucrarme completamente en un buen libro o película					

	No me describe	Me describe un poco	Me describe bien	Me describe bastante bien	Me describe muy bien
13. Cuando veo a alguien herido tiendo a permanecer calmado					
14. Normalmente, no me molestan mucho las desgracias de otras personas					
15. Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás					
16. Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes					
17. Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto					
18. Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por él					
19. Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias					
20. A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren					
21. Creo que en cada situación hay dos partes e intento tener en cuenta a ambas					
22. Me describiría como una persona bastante sensible					
23. Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente ponerme en el lugar del protagonista					
24. Tiendo a perder el control durante las emergencias					
25. Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento					
26. Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí					
27. Cuando veo a alguien que necesita ayuda urgentemente en una emergencia me derrumbo					
28. Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar					

CARTA DE PRESENTACION DEL PROYECTO

Estudio: **Clima escolar y bienestar subjetivo:
su relación con el comportamiento prosocial empático**

Presentado por:
Kathia Alvarado Calderón.
Doctorante
Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica

Docente
Escuela de Orientación y Educación Especial
Universidad de Costa Rica.
kathia.alvarado@gmail.com
kathia.alvarado@ucr.ac.cr
Teléfono 8365-2415

Presentación

La investigación que le presento es parte de los requisitos académicos para obtener el grado de doctorado en Educación. El tema se ha elegido por la preocupación a nivel nacional e internacional de desarrollar climas escolares seguros y de bienestar para combatir la violencia. La aspiración con este estudio es llegar a comprender mejor el sentido de la experiencia escolar de los estudiantes con el fin de desarrollar programas de atención de las necesidades específicas para la construcción de una cultura de paz en los centros educativos.

La pregunta de investigación se plantea de la siguiente manera:

¿Cuál es la relación entre la percepción del clima escolar y del bienestar subjetivo con la respuesta prosocial empática, de estudiantes de noveno y décimo año de la educación secundaria en la provincia de San José?

1. Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Evaluar la relación del clima escolar y del bienestar subjetivo sobre la respuesta prosocial empática de estudiantes de noveno y décimo año de la educación secundaria en la provincia de San José con miras a la construcción de una cultura de paz en el aula.

Objetivos específicos

1. Determinar la percepción del clima social escolar que tienen los estudiantes de noveno y décimo año de colegios diurnos de la provincia de San José.
2. Establecer la percepción del bienestar subjetivo de estudiantes de noveno y décimo año de colegios diurnos de la provincia de San José.
3. Determinar la respuesta prosocial empática de estudiantes de noveno y décimo año de colegios diurnos de la provincia de San José.

Definición del clima escolar

Para quien suscribe, el clima escolar se refiere a la percepción de estudiantes, docentes y comunidad estudiantil en general, acerca de las relaciones que se experimentan en la institución educativa. Una definición comprensiva la aporta el Centro Nacional de Clima Escolar en Estados Unidos:

El clima escolar se refiere a la calidad y el carácter de la vida escolar. El clima escolar se basa en los modelos de la experiencia de la vida escolar de los estudiantes, padres y personal de la escuela y refleja las normas, metas, valores, relaciones interpersonales.

Metodología

El proyecto consiste en dos fases:

1. La administración de cuestionarios sobre:

- Información general
- Percepción del clima escolar
- Satisfacción con la vida
- Respuesta empática

La colaboración interinstitucional

Se esperaría contar con el apoyo de los profesionales en orientación o de otros docentes para facilitar el acercamiento a la población estudiantil antes y durante la administración. Por otro lado, se ofrece a la institución educativa capacitación en los temas de empatía, comportamiento prosocial y clima escolar.

INFOGRAFIA DEL PROYECTO



TABLAS. PROCESAMIENTO DE DATOS

Tabla 1.

Estudios de personas jefe de hogar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No ingresó a la escuela	5	1.2	1.3	1.3
	Primaria incompleta	46	11.5	12.0	13.4
	Primaria completa	46	11.5	12.0	25.4
	Secundaria incompleta	111	27.7	29.1	54.5
	Secundaria completa	60	15.0	15.7	70.2
	Universidad incompleta	36	9.0	9.4	79.6
	Terminó alguna carrera	78	19.5	20.4	100.0
	Total	382	95.3	100.0	
Perdidos	99	19	4.7		
Total		401	100.0		

Tabla 2.

Estadísticas de elemento Escala de Satisfacción con la Vida

	Media	Desviación estándar	N
Tengo una buena vida	4.22	.795	386
Tengo lo que quiero en la vida	3.69	.986	386
Mi vida es mejor que la de la mayoría	3.07	1.144	386
Mi vida va bien	4.17	.857	386
Mi vida es como yo quiero	3.48	1.129	386
Me gustaría cambiar muchas cosas en mi vida	2.14	1.302	386
Me gustaría tener otro tipo de vida	3.48	1.440	386

Tabla 3.
Matriz de factor rotado estudio principal

	Factor	
	1	2
Tengo una buena vida	.753	.200
Tengo lo que quiero en la vida	.687	.175
Mi vida es mejor que la de la mayoría	.388	.009
Mi vida va bien	.676	.245
Mi vida es como yo quiero	.573	.397
Me gustaría cambiar	.062	.626
Me gustaría tener otro tipo de vida	.222	.618

Método de extracción: máxima probabilidad.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Tabla 4.
Prueba de KMO y Bartlett para el Índice de Reactividad Interpersonal

88156977 rojas grace		Valores
Pruebas		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.804
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2371.383
	Gl	378
	Sig.	.000

Tabla 5

Correlación Rho de Spearman Índice de Reatividad Interpersonal, sexo y edad

	1F Sueño y fantas eo	2E Tengo sentimi entos	3FMe identi fico	6MP En emer as	STP Tomo en a las parte s en	9E Tiendo a proteg er	10MP Siento dases peranz a	11TP Intent o compr ender	14E Les degra cias de otros	16F Me he como unod	17MP En una situaci on me asucion	18EA veces no comp asion	20EA manud o estoy bastant	21TP Pienso que hay dos partes	22E Me describ iría como una	23F Me sítuo en el lugar	24MP Normal mente piendo a control	25TP Normal mente tiendo a ponerme	26F Cuando leo puedo imaginar	27MP En una emergen cia me derrum bo	28TP Antes de criticar me pongo en su lu	Sexo	Edad	
Rho Searman																								
28TP																								
Ante de																								
correlación																								
Sig. (bilateral)	.065	.250**	.079	.104*	.247**	.264**	.142**	.398**	.141**	.090	.158**	.123*	.220**	.391**	.284**	.147**	.013	.442**	.202**	.157**	1.000	-.039	.054	
N	396	392	393	395	396	395	394	398	396	396	395	395	391	392	393	396	394	398	396	395	398	398	398	
Sexo																								
Coefficiente de																								
correlación	-.063	-.077	-.271**	-.093	-.005	-.170**	-.213**	-.194**	-.247**	-.074	-.248**	-.091	-.148**	-.026	-.184**	-.092	-.113*	-.093	-.172**	-.089	-.039	1.000	-.077	
Sig. (bilateral)	.207	.127	.000	.062	.915	.001	.000	.000	.000	.139	.000	.071	.003	.601	.000	.066	.024	.063	.001	.078	.434	.123		
N	399	395	396	398	398	398	397	401	399	399	398	398	394	394	396	399	396	399	397	397	398	401	401	
Edad																								
Coefficiente de																								
correlación	.000	-.031	.100*	.007	.054	.112*	.092	.066	.084	-.064	.033	.055	.087	.067	.107*	.043	.023	.005	.013	-.015	.054	-.077	1.000	
Sig. (bilateral)	.999	.540	.047	.888	.286	.025	.066	.188	.094	.200	.513	.275	.086	.183	.033	.390	.648	.927	.796	.758	.285	.123		
N	399	395	396	398	398	398	397	401	399	399	398	398	394	394	396	399	396	399	397	397	398	401	401	

**La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas)

*La correlación es significativa en el nivel 0.05 (2 colas)

Tabla 6

Contraste de hipótesis para comparación de medias entre el Índice de Satisfacción con la vida con sexo edad.

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las categorías de Edad se producen con probabilidades de igualdad.	Prueba de chi-cuadrado para una muestra	.001 ¹	Rechace la hipótesis nula.
2	Las categorías definidas por Sexo Femenino y Masculino se producen con probabilidades 0.5 y 0.5.	Prueba binomial para una muestra	.003 ¹	Rechace la hipótesis nula.
3	La distribución de Índice de Satisfac es normal con la media 4.166 y la desviación estándar 1.19	Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	.002 ¹	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es .05.

¹Lilliefors corregido

Tabla 7
Contraste de hipótesis escala Clima Escolar

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Bullying es la misma entre las categorías de Sexo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.000	Rechace la hipótesis nula.
2	La distribución de Profesores es la misma entre las categorías de Sexo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.411	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de Condiciones físicas es la misma entre las categorías de Sexo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.008	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de Satisfacción con el colegio es la misma entre las categorías de Sexo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.956	Conserve la hipótesis nula.
5	La distribución de Actividades extracurriculares es la misma entre las categorías de Sexo.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	.011	Rechace la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es .05.