
LA RELACIÓN ENTRE EL CLIMA ESCOLAR Y LOS APRENDIZAJES EN MÉXICO

EMILIO BLANCO BOSCO

RESUMEN:

Esta ponencia presenta parte de los resultados de una investigación sobre factores escolares asociados al aprendizaje en 6° año de primaria. Se realizaron análisis de regresión multinivel para Matemáticas y Lectura, utilizando datos de las Pruebas Nacionales del INEE (México), ciclo 2003-2004. Dos son los objetivos: 1) mostrar las relaciones entre el contexto sociocultural de las escuelas y distintos indicadores del clima escolar y el clima de aula y 2) explorar el efecto del clima escolar y el clima de aula sobre los aprendizajes. Los resultados muestran una asociación considerable entre el contexto sociocultural de las escuelas y los indicadores de clima. Esto sugiere que la construcción de relaciones y percepciones que constituyen el clima organizacional no ocurre en el vacío, sino que está condicionada por la estructura social involucrada en cada contexto de interacción. También se halló que la asociación entre el clima escolar y los resultados es en general débil o inexistente (dependiendo de la dimensión del clima considerada). La excepción fue el clima de aula, que mostró una asociación significativa con los aprendizajes de lectura. Estos resultados llaman a moderar las conclusiones de las investigaciones sobre “buenas prácticas en educación”, que destacan la importancia del clima escolar para la calidad educativa. Con muestras representativas, los datos muestran que estas relaciones no son tan claras. La calidad de los aprendizajes depende mucho más de factores vinculados a la posición en la estructura social, que de factores escolares que supuestamente dependen de la voluntad de los agentes.

PALABRAS CLAVE: Contexto Escolar; Clima escolar; Clima de aula; Calidad y equidad educativas.

INTRODUCCIÓN

Desde el inicio de la investigación sobre los efectos que las escuelas tienen en los aprendizajes, la noción de clima escolar ha ocupado un lugar destacado. En los países anglosajones, tanto las investigaciones pioneras (Edmonds 1979) como los desarrollos posteriores (Lee y Bryk 1989; Lee *et al.* 1997) se han

encargado de mostrar que el clima escolar afecta la calidad y la equidad de los resultados educativos.

La unidad de análisis a la que refiere el concepto de clima escolar es la **escuela**. Sin embargo, el proceso educativo tiene lugar dentro de aulas, mediante interacciones entre un maestro y sus alumnos, por lo general aislados de los salones restantes. Esto implica que debe atenderse también al aula como unidad de análisis. En este sentido, propondré el concepto de **clima de aula**, como un factor que podría estar vinculado a los aprendizajes en forma más directa que el clima escolar, debido a que pertenece a una unidad de análisis más próxima a las experiencias de los alumnos.

De las diversas dimensiones de este concepto, me interesa atender especialmente a las relaciones entre los alumnos y su maestro, dado que existen antecedentes de investigación que muestran que éstas afectan significativamente la auto-concepción de los alumnos y su nivel de aprendizaje (Link y Ratledge 1975; Alexander *et al.* 1987). Esto indica que el aula es, además de un espacio de instrucción, un espacio de construcción de relaciones sociales, las cuales afectan los resultados del proceso educativo.

Pero estas relaciones no se construyen en el vacío, sino que están condicionadas por la estructura más amplia de relaciones sociales, esto es, relaciones entre posiciones socioculturales. Los antecedentes muestran que el clima de aula no se distribuye equitativamente entre las escuelas, sino que tiende a deteriorarse conforme es menor el nivel socioeconómico de los alumnos (Yee 1968; Larkin 1973; Alexander *et al.* 1987). En este sentido, la desigualdad social se refleja en la calidad de las interacciones en el aula, y podría operar como un elemento adicional en el proceso de reproducción de esta desigualdad, incrementando la distancia subjetiva entre la escuela y sus alumnos.

La investigación educativa mexicana cuenta con muy pocas investigaciones de tipo cuantitativo sobre estos temas, que utilicen grandes muestras para sustentar la validez externa de sus hallazgos (Fernández 2004; INEE 2006). Esta carencia resulta más inquietante aún cuando se considera la influencia de

propuestas de reforma educativa que desatienden la dimensión social del proceso de enseñanza y los efectos que el entorno sociocultural puede tener sobre su estructuración en las escuelas.

Existen, por cierto, estudios de caso múltiple basados en comparar escuelas con resultados extremos que concluyen que el clima escolar es un factor de gran peso en la calidad educativa (SEP 2001; Loera *et al.* 2005). El problema es que estas investigaciones pueden exagerar los efectos de estos factores al seleccionar casos por valores extremos de la variable dependiente: es necesario realizar investigaciones que consideren a todas las escuelas y situaciones, no sólo los casos “ejemplares” que, por lo mismo, sólo podrían tener un valor testimonial.

DISTRIBUCIÓN Y EFECTOS DEL CLIMA

Debido a lo anterior, considero que constituye un aporte significativo para la investigación en México ahondar en dos problemas básicos:

1. ¿Existe una asociación entre el entorno sociocultural de las escuelas, el clima escolar, y el clima de aula?
2. ¿Qué tipo de asociación existe entre el clima escolar, el clima de aula, y los aprendizajes de los alumnos?

CONCEPTOS E INDICADORES

Definiré aquí los conceptos de clima escolar y de aula como *sistemas de representaciones compartidas por los actores escolares referentes al sentido de este proceso, el trabajo grupal, y las interacciones entre los participantes*. El concepto de clima escolar se centra en los significados compartidos por los maestros y el director, mientras que en el concepto de clima de aula el objeto son las representaciones compartidas entre los alumnos de un grupo y su maestro.

El concepto de entorno sociocultural refiere a las características económicas y educativas de las familias de los alumnos, *consideradas en forma agregada a nivel de escuelas*. Al utilizar este concepto se supone que de la interacción entre alumnos de determinado origen sociocultural emergen atributos colectivos

distintos a las resultantes de la simple suma de características individuales, es decir, que existe un efecto contextual que se agrega a la influencia de los factores individuales. Para explorar el comportamiento del contexto y el clima escolar utilicé los datos de las Pruebas Nacionales del INEE para Matemáticas y Lectura (6° año de Primaria, ciclo escolar 2003-2004).

El análisis factorial de los reactivos para el concepto de clima escolar permitió identificar tres dimensiones:

1. **Grupalidad:** comprende tanto la colaboración profesional entre maestros como el grado de afinidad interpersonal.
2. **Consenso:** refiere al grado en que los maestros comparten una visión respecto de las metas y métodos de la escuela.
3. **Cuidado de los alumnos:** comprende la medida en que los maestros recurren a medidas especiales para atender a los alumnos en situación de riesgo.

El clima de aula, por su parte, se observó a partir de una escala unidimensional construida con base en las respuestas de los alumnos sobre su **percepción del maestro**, en lo que refiere a su relación con el grupo. Estos reactivos abarcaban tanto aspectos instruccionales como expresivos, siendo un denominador común a casi todos ellos la confianza que el alumno puede sentir hacia su maestro.

Método

Para responder a la pregunta 1 me limité al análisis de correlaciones simples y parciales. Para la pregunta 2, recurrí a modelos de regresión jerárquico-lineales de dos niveles (alumnos y escuelas). La validez de los resultados se basa en los numerosos controles introducidos en dichos modelos, para los factores socioculturales y otros factores escolares significativos.

RESULTADOS

¿Condiciona el entorno sociocultural de la escuela al clima?

El cuadro 1 muestra los coeficientes de correlación simple y parcial entre el contexto sociocultural de la escuela, las dimensiones del clima organizacional, y el clima de aula a nivel escolar.

Cuadro 1. Asociación entre el entorno sociocultural de la escuela y las escalas de clima

Variable	Correlación simple	Correlación controlada por promedio de aprendizajes
CLIMA: GRUPALIDAD	Ns	0.52*
CLIMA: CONSENSO	0.259**	0.210**
CLIMA: CUIDADO	-0.362**	-0.290**
CLIMA DE AULA	0.327**	0.082**

(**) Significativo al 1%. (*) Significativo al 5%. (ns) No significativo.

Lo más destacable es que, con excepción de la dimensión “grupalidad”, existen correlaciones importantes entre el entorno y las escalas de clima. La primera columna confirma que, a medida que se incrementa el nivel sociocultural de la escuela, tienden a mejorar el grado de consenso entre los maestros y el clima de aula reportado por los alumnos. A su vez, el nivel de cuidado de los alumnos en riesgo es mayor en las escuelas que se encuentran en contextos más deprimidos. Salvando esta excepción, puede afirmarse que la distribución del clima escolar tiende a seguir, aunque no de manera perfecta, un patrón de desigualdad socioeconómica. Cuanto mayor es el nivel socioeconómico de la escuela, más probable es que los alumnos encuentren un clima armonioso, confiable, y académicamente orientado.

En la segunda columna, el hallazgo más interesante es que, al controlar por el nivel de aprendizajes, disminuye la correlación con el clima de aula. Si asumimos que el nivel socioeconómico de la escuela condiciona la calidad del clima de aula, este resultado estaría mostrando que una parte importante de

este condicionamiento depende de lo que los alumnos aprenden. Este hallazgo también es compatible con la hipótesis de que la relación entre clima de aula y aprendizajes no es de causalidad unidireccional: es posible que el nivel de logro de los alumnos también influya en la manera como el docente se relaciona con ellos. Incluso podría ser un mediador importante de los efectos del nivel socioeconómico sobre el clima de aula.

¿Existe una relación ente el clima escolar y los aprendizajes?

Los resultados que siguen corresponden a los modelos completos especificados para Matemáticas y Lectura. Se presentan tanto los coeficientes directos (cuadro 2) como los coeficientes para interacciones entre el clima y el nivel sociocultural de la escuela (cuadro 3). Dichos coeficientes están expresados en unidades estandarizadas de la variable dependiente.

Cuadro 2. Coeficientes de regresión directos entre las escalas de clima y los aprendizajes

Variable	Matemáticas	Lectura
Clima: grupalidad	Ns	Ns
Clima: consenso	Ns	Ns
Clima: cuidado de los alumnos	Ns	-0.037*
Clima de aula agregado	Ns	0.116*
Percepción individual del clima de aula	0.015	0.027**

(**) Significativo al 1%. (*) Significativo al 5%. (ns) No significativo.

Lo más llamativo en el cuadro 2 es la ausencia de asociación directa entre las escalas de “grupalidad” y “consenso” y el logro en ambas materias. Esto, en principio, podría leerse como un revés a las investigaciones sobre “buenas prácticas” que destacan la importancia del clima escolar, en particular lo que refiere al nivel de consenso entre los docentes.

Por su parte, el cuidado de los alumnos tiene un efecto neto negativo, mientras que el clima de aula agregado muestra un efecto positivo de magnitud considerable (ambos únicamente en lectura). Lo primero puede deberse a que el

cuidado de los alumnos esté absorbiendo parte del efecto del contexto sociocultural de la escuela, con el que se correlaciona negativamente.

De lo segundo podría inferirse que existe un efecto positivo del clima de aula sobre los aprendizajes, lo cual es esperanzador en términos de la posibilidad de influir en los aprendizajes de los alumnos a partir de las prácticas docentes, no necesariamente de tipo instruccional.

Sin embargo, estos resultados deben tomarse con precaución. La asociación no indica causalidad, y parte de esta relación, como se vio anteriormente, podría tener la dirección inversa: las mejores relaciones entre alumnos y docentes surgirían allí donde aquéllos logran mejores aprendizajes.

También es importante notar que la percepción individual del clima de aula muestra una asociación significativa, de signo positivo, en ambas materias. Este coeficiente, a diferencia de los anteriores, pertenece al modelo de regresión de nivel individual.

El panorama de hallazgos mejora ligeramente cuando se consideran las interacciones entre el clima y el contexto sociocultural de las escuelas (cuadro 3). En primer lugar, el nivel de consenso entre los maestros incrementaría los efectos positivos en lectura del contexto sociocultural. En segundo término, la escala de grupalidad (no significativa para la muestra en su conjunto), muestra efectos positivos en ambas materias, en los contextos socioculturales desfavorable y favorable. Estos hallazgos indican que los efectos del clima escolar variarían en alguna medida según el contexto sociocultural de las escuelas, abriendo un campo interesante para investigar de qué condiciones específicas del entorno dependen estas variaciones.

Cuadro 3. Coeficientes para interacciones entre escalas de clima y otros factores organizacionales

Variable	Matemáticas	Lectura
Clima: consenso / Índice de capital familiar agregado	Ns	0.059*
Clima: grupalidad / Contexto sociocultural desfavorable	0.055*	0.068*
Clima: grupalidad / Contexto sociocultural favorable	0.107**	0.061*

(**) Significativo al 1%. (*) Significativo al 5%. (ns) No significativo.

CONCLUSIONES: INVESTIGACIÓN Y POLÍTICA PÚBLICA

Los resultados sugieren, en primer lugar, que la emergencia del clima organizacional está influida, pero no determinada, por el contexto sociocultural de la escuela. Es ilusorio creer que las escuelas pueden construir libremente su clima organizacional, pero también lo sería desconocer que estos procesos sociales ocurren bajo un condicionamiento estructural. Este campo, en el caso de México, no ha sido explorado aún y merece una seria consideración.

Es posible formular hipótesis sobre diversas formas a través de las cuales podría ocurrir esta relación de condicionamiento. El cuidado de los alumnos es mayor allí donde es más necesario, lo cual indica daría cuenta del compromiso de los educadores; sin embargo, es en los contextos más favorables donde se observan mayores niveles de acuerdo entre los docentes, así como de mejores relaciones entre maestros y alumnos.

Esta última asociación podría estar mediada por el nivel de aprendizajes, lo que sugiere la importancia de la percepción de los maestros sobre el grado de educabilidad de sus alumnos. Menores niveles percibidos de educabilidad podría desmotivar a los maestros, deteriorando la relación con sus grupos. Esto abre una vía interesante de investigación acerca de los procesos que explican las percepciones sobre la educabilidad (en particular de los alumnos más pobres),

procesos que tal vez trascienden el ámbito escolar, y se vinculan a la formación y cultura docentes en general.

La relación entre el contexto sociocultural y el nivel de consenso entre los docentes debería ser investigada bajo un marco conceptual similar, apuntando a las percepciones sobre las necesidades de los alumnos con los que los maestros interactúan cotidianamente. En los contextos más desfavorables podría hacerse evidente el conflicto entre una realidad social concreta y las exigencias académicas de la autoridad educativa.

En estas investigaciones, al mismo tiempo, debería tenerse presente que la evidencia sobre la influencia del clima escolar en los aprendizajes es muy limitada en México. Los resultados, globalmente, no parecen confirmar las esperanzas de una mejora en la calidad de los aprendizajes a partir de una mejora en el clima organizacional. Con la excepción del clima de aula, no se podría inferir que estos factores tuvieran un efecto positivo directo sobre los aprendizajes.

Esto debería moderar las esperanzas depositadas en la dimensión comunitaria de la escuela como garante de una mayor calidad y equidad educativas. Si bien las investigaciones orientadas a detectar “buenas prácticas” han resaltado la importancia de este tipo de factores, el uso de un método más riguroso arroja resultados más ambiguos. Las investigaciones sobre buenas prácticas, además, nos dicen únicamente qué podría estar funcionando en algunas escuelas, pero no explican cómo surgen estos factores.

Más aún, cuando se utiliza el análisis de regresión para muestras representativas a nivel nacional, se vuelve evidente que todos los factores escolares son débiles para contrarrestar la influencia de los condicionantes socioculturales del aprendizaje. En esta investigación en particular, el potencial de incidencia de las escuelas sobre el nivel de logro no superó el 15%. Muy pocos factores escolares relacionados con la estructura, los recursos, y la gestión, mostraron una incidencia significativa. Todo parece indicar que, si no se modifican las condiciones de vida de la población y los niveles de inequidad

social, ninguna política educativa mejorará sensiblemente los niveles de calidad y equidad en los resultados.

No obstante, también me interesa señalar que todavía queda mucho por avanzar en lo que se refiere a la investigación de este tipo de factores por medio del uso de cuestionarios, especialmente en lo que refiere a la construcción de indicadores más válidos y confiables. Orientar los esfuerzos cualitativos y cuantitativos de investigación hacia la dimensión social de las escuelas para comprender sus condicionantes y lograr observaciones más precisas podría contribuir de manera importante a una mejor comprensión de cómo se reproduce la desigualdad en nuestro sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, K.; Entwisle, D. y Thompson, M. (1987). "School Performance: Status Relations, and the Structure of Sentiment: Bringing the Teacher Back In". *American Sociological Review*. Vol. 52, núm. 5: 665-682.
- Edmonds, R. (1979). "Effective Schools for the Urban Poor". *Educational Leadership*. núm. 37: 15-27.
- Fernández, T. (2004). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. Tesis Inédita. Centro de Estudios Sociológicos. COLMEX.
- INEE (2006)- *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica en México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. INEE, México.
- Larkin, R. (1973). "Contextual Influences on Teaching Leadership Styles" *Sociology of Education*. Vol 46, núm. 4: 471-479.
- Lee, V. y Bryk, A. (1989). "A multilevel model of the social distribution of high school achievement" *Sociology of Education*, Vol. 62 (july): 172-192
- Lee, V., J. Smith y R. Croninger (1997). "How High School Organization Influences the Equitable Distribution of Learning in Mathematics and Science" *Sociology of Education*. Vol. 70, núm. 2 (April): 128-150.
- Link, Ch. y Ratledge, E. (1979). "Student Perceptions, I.O. and Achievement". *The Journal of Human Resources*. Vol. 14, núm. 1: 98-111.

-
- Loera, A.; O.; Hernández, R.; García, E. (2005). *Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas PEC. Resultado de la comparación de muestras polarizadas por niveles de logro y eficacia social*. Heurística Educativa, México.
- SEP (2001). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica*. Segundo estudio/diplomado. Reporte final. SEP, México.
- Yee. A. (1968) "Interpersonal Attitudes of Teachers and Advantaged and Disadvantaged Pupils". *The Journal of Human Resources*. Vol. 3, núm. 3: 327-345.