

Opción, Año 30, No. 73 (2014): 88 - 100
ISSN 1012-1587

Clima social escolar: discusión desde la adaptación y validación del CES (Escala de Clima Social Escolar)

*Magda Sofía Ortiz Clavijo, Víctor Manuel Prado Delgado,
María Lucero Ramírez Mahecha*

*Universidad Antonio Nariño-Colombia
magortiz@uan.edu.co, victor.prado@uan.edu.co,
maria.ramirez@uan.edu.co*

Resumen

El estudio del clima social escolar ha mostrado que los estilos de comunicación entre los agentes educativos en los escenarios escolares, marcan la pauta relacional y por ende el tipo de clima social escolar. A partir de los resultados obtenidos por Prado, Ramírez y Ortiz (2010) en la adaptación y validación de la Escala de Clima Social Escolar (CES), creada por Moos & Trickett (1979), se plantea la discusión a la luz de referentes teóricos, en torno a este constructo, que contempla la inclusión de otros factores de estudio de orden contextual y familiar, adicionales a las relaciones escolares.

Palabras clave: Clima social escolar, Escuela, adolescentes, adaptación, validación.

School Social Climate: A Discussion Based on Adaptation and Validation of the CES (Classroom Environment Scale)

Abstract

Study of the school social climate has shown that communication styles among educators in school settings set the relational guideline and therefore, the type of school social climate. Based on the results obtained by Prado, Ramirez and Ortiz (2010) in adapting and validating the Classroom Environment Scale (CES), created by Moos & Trickett (1979), discussion arises in the light of the theoretical referents regarding this construct, which contemplates the inclusion of other factors for study of a contextual and family nature, in addition to school relations.

Keywords: Classroom environment scale, school, adolescents, adaptation, validation.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo recoge los principales referentes teóricos sobre Clima Social Escolar, con el objeto de plantear una discusión con base en el análisis de los principales aportes teóricos revisados, teniendo como referente los resultados encontrados en la adaptación de la Escala de Clima Social Escolar (CES), realizada por Prado V., Ramírez M.L. y Ortiz M.S (2010), desarrollada originalmente por Moos & Trickett (1979); en el contexto de dos instituciones de educación básica de la ciudad de Bogotá, Colombia.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Al realizar la adaptación de la escala CES al contexto de Instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá, Colombia, se encuentran elementos que permiten plantear la discusión en torno al clima social escolar, el cual ha sido objeto de estudio de diversas ciencias como las sociales, humanas, de educación y económicas, entre otras, por la riqueza pero a su vez la pluridiversidad de los elementos que afectan y configuran su condición al interior de un escenario escolar, el cual ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas, dado que abarca diferentes posturas teóricas y por ende diferentes ópticas interventivas.

En este sentido, resulta pertinente iniciar precisando la definición de clima social escolar elaborado por los autores del presente documento, fruto de las revisiones teóricas realizadas junto con el desarrollo de investigación significativa asociada al tema; se asume que el clima social escolar se refiere al ambiente social que se vive en un escenario educativo, cuya calidad depende de las características de las relaciones entre los agentes educativos, las formas específicas de organización de la institución, las escalas axiológicas que circulan en los agentes educativos y el contexto socioeconómico y político en donde se inserta (Prado, Ramírez y Ortiz, 2009). En este sentido, se tiene en cuenta que en el clima social escolar no solo se perciben las relaciones entre los agentes educativos, sino los valores personales, familiares e institucionales que hacen parte integral del cumplimiento de los aspectos misionales tanto de la escuela, como de la familia y de la sociedad misma, vinculadas al proceso enseñanza aprendizaje en el cual están inmersos los y las estudiantes que han sido escolarizados en cada uno de los niveles educativos. Se trata pues de visibilizar un ejercicio social de corresponsabilidad frente a la formación de sociedades cada vez más humanas, educadas, productivas y con procesos sanos en el terreno de la convivencia.

Los patrones relacionales que se establecen dentro del clima social escolar, que inciden en los procesos de aprendizaje y de convivencia, se sustentan a través de investigaciones en el campo de las ciencias sociales. Es así que Cansino y Cornejo (2001), manifiestan que si a la existencia de un espacio conflictivo se le suman las características propias de los adolescentes, las cuales proceden de la dinámica de las sociedades modernas, se afectan los sistemas de comunicación.

Las sociedades modernas exigen estilos comunicacionales donde las demandas individuales deben estar supeditas a los requerimientos de los grupos sociales en los cuales se esté inmerso, caracterizadas por atender a las exigencias inmediatas, dejando de lado la esencia personal y por lo tanto responder como un individuo masificado por una sociedad; dinámicas que permean a las Instituciones educativas incidiendo directamente en los logros académicos y relacionales que cada uno de los agentes educativos alcanza durante su proceso formativo.

El tener claro que la escuela es un agente socializante invita a identificar en qué forma incide este agente en los comportamientos de los escolares, por esto se retoma a Hamre y Pianta (2002), quienes argumentan que muchos de los problemas de motivación, falta de compromiso y mal

comportamiento corresponden a una ausencia de aplicación de un estilo de gestión altamente controlador y político. Estos autores plantean la importancia de construir relaciones de soporte y de cuidado entre los profesores y los estudiantes; afirman que un buen marco relacional incide directamente en los niveles de autoconfianza y en la adquisición de habilidades para enfrentarse a los desafíos asociados con la etapa del desarrollo en donde se encuentren los educandos.

Ahora bien, Murray y Greenberg (2001), se detienen en la revisión de aspectos particulares más puntuales de la dinámica relacional, entre ellos la personalidad como elemento explicativo de la conducta de los sujetos; asumen que el estudio de esta particularidad, permite aproximarse a la comprensión del comportamiento de los grupos en contextos socializantes, tal y como lo es la escuela, en la que se pone en escena lo individual y lo colectivo. Lo individual refleja los patrones comunicacionales y comportamentales instaurados por la familia, como primer agente socializador del individuo, quien es responsable de proveer herramientas de adaptación a la dinámica propia de la sociedad.

Según Bronfenbrenne (1979) y Parke (2004), la convivencia y las relaciones con los otros, forman parte de un aprendizaje en el cual la familia cobra un protagonismo especial, siendo el contexto más importante e inmediato del desarrollo del individuo.

Para Machen, Wilson y Notar (2005), la educación necesita «el diálogo» entre ambas instituciones: la escuela y la familia, donde los profesores reconocen desde hace tiempo la necesidad de establecer vínculos de cooperación con la familia. No una familia que no considere a la escuela como única responsable de educar de forma integral a sus niños y niñas, porque considera que ya cumplió con su compromiso en los primeros años de vida de un individuo, sino por lo contrario, una familia comprometida que vea en la escuela un complemento a la educación y formación que ella día a día debe construir, a través de un diálogo permanente y edificante con la institución a quien confía la educación de sus hijos e hijas.

Desde una perspectiva sociológica, Rodríguez (2004) aborda el clima escolar como un conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la Institución. Argumentos que se comparten, al considerar que la dinámica relacional que se instale al interior de una institución educativa, cobra un matiz particular, en donde

convergen un sinnúmero de estilos personales y funcionales, a una estructura que responde a lineamientos organizacionales particulares y a políticas normalizadoras generales, andamiaje que asegura que el clima social escolar que se vivencia resulte específico para cada una de ellas.

Estos aspectos se sustentan desde los estudios llevados a cabo por Onetto (2004), y Kornblit y Adaszko (2008), quienes manifiestan que a partir del clima social escolar (CES), es posible identificar las principales características que asumen los vínculos entre sujetos e instituciones educativas en un determinado contexto histórico-social.

La calidad de los vínculos que se establecen al interior de las instituciones educativas propician no solo procesos comunicacionales sino de aprendizaje, que son determinantes para el establecimiento de estilos personales saludables.

En este sentido se puede decir que, el clima escolar viene determinado por la relación existente entre los alumnos y los profesores, en su quehacer diario, sin olvidar la importancia que tiene la participación e implicación de los padres en la escuela, no sólo para el propio desarrollo y desempeño académico del sujeto, sino también, en la mejora del clima de convivencia dentro de la escuela, pues su cuota vital en la formación trasciende los espacios de las relaciones del sistema familiar para sembrar las pautas con las cuales se configurarán las relaciones objetuales y culturales, mediadas por el lenguaje con todos aquellos y aquellas que le permitirán su existencia a partir del reconocimiento.

Noam y Fiore (2004) señalan cómo las relaciones interpersonales contribuyen al crecimiento, aprendizaje y hasta la mejora en el desarrollo de procesos terapéuticos; hablan de escuelas exitosas y las definen como aquellas donde los estudiantes se sienten respetados por sus profesores, y cuyos niveles de pertenencia e identidad cohesiva son altos; los docentes se constituyen en otros significativos o interlocutores válidos que contribuyen a la formación del auto concepto de los estudiantes sobre su desempeño académico.

Un aspecto adicional en el marco del constructo objeto de estudio, clima escolar, son los sentimientos de seguridad y la seguridad en la escuela, pues en la medida que los agentes educativos perciban que su integridad no está en riesgo tendrán una mayor y mejor disposición para el trabajo académico y con patrones relacionales más adaptativos, lo que

conduciría a lograr una institución efectiva o exitosa (Brand y otros: 2003; Koth, Bradshaw y Leaf, 2008).

Frente a lo expuesto por los anteriores autores, Rigby y Slee (2008) consideran que cambiar el clima escolar negativo es una tarea larga y difícil, que requiere un esfuerzo de toda la escuela con una inversión considerable y el compromiso personal de los agentes educativos involucrados.

3. METODOLOGÍA

La adaptación y validación de la Escala de Clima Social Escolar CES (Classroom Environment Scale), se realizó a partir de un estudio psicométrico no experimental, de tipo transversal, con una muestra no probabilística intencionada de 204 estudiantes, tomada de una población de 630 estudiantes de los grados 6°, 7° y 8° de educación básica de instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, Colombia, con edades comprendidas entre los 10 y 14 años.

4. DISCUSIÓN

Tomando como parámetro de análisis la base teórica presentada se exponen los principales elementos hallados en la investigación realizada cuyo principal objetivo fue la validación y adaptación de la Escala de Clima Social Escolar (CES) en el contexto colombiano, lo que permite contar con un instrumento importante en la exploración del clima social al interior de los escenarios educativos. Su pertinencia esta soportada no solamente desde lo social sino también desde lo disciplinar, ya que a través del uso de esta escala, se puede conocer sobre la percepción que se tiene de las normas establecidas para la convivencia dentro de la institución, su pertinencia, eficacia e imparcialidad en su aplicación, sobre la forma como los docentes resuelven los conflictos que se presentan entre pares, aspectos éstos de los cuales depende el poder experimentar una sensación de seguridad o no, acorde a la forma como son abordadas estas situaciones.

Como lo plantean Brand, Felner, Shim, Seitseinger y Dumas (2003); Kuperminc, Leadbeater y Blatt (2001); Lee y Bryk (1989); Loukas, Suzuki y Horton (2006); Schunk, Pintrich, & Meece (2008), los sentimientos de seguridad en la escuela son importantes para establecer un buen clima social escolar, lo cual se encuentra directamente relacionado con los constructos de efectividad que debe manejar la institución

educativa. Son dos niveles directamente relacionados, es decir, mientras que la Institución Educativa logre disponer desde sus procesos de gestión, mecanismos que contribuyan a una percepción de seguridad por parte de cada uno de los agentes educativos, mayor será la sensación de satisfacción de los mismos para el ejercicio de las tareas inherentes a su rol, y por ende mejor será la percepción del clima social escolar. Teniendo claro que cuando se habla de clima escolar se hace referencia a un todo como un entramado de relaciones y situaciones que desde allí se están dando y que convergen en un ambiente propicio o no para que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los autores mencionados en el párrafo anterior recuerdan la discusión y la acción necesaria para asegurar un patrón relacional cuyas características deriven en una bien-estar y un bien-sentir de todos y todas, en particular estudiantes y docentes.

Ahora bien, el clima social escolar no es solo el resultado de las relaciones sociales que se pueden llegar a establecer dentro de la institución educativa, sino que está estrechamente relacionado con ese andamiaje que traen desde la familia los actores que se encuentran involucrados en este contexto, ya que como es de conocimiento de todos, la familia es el agente socializador primario, como lo afirman Bronfenbrenner (1979) y Parke (2004); es donde se forman actitudes, valores y comportamientos que le van a permitir al individuo relacionarse con el otro con el cual se encuentra en su diario vivir, tal como se mencionó en párrafo anterior.

Al reconocerse, por parte de las profesoras/los profesores y de toda la comunidad en general, el efecto que tiene el acompañamiento o no de los padres y demás integrantes de la familia en los procesos escolares de los estudiantes, se considera importante el que la escala de clima social escolar, incluya ítems que permitan realizar un acercamiento hacia la percepción que puedan tener los estudiantes frente a ese acompañamiento que reciben de sus familias en su proceso de aprendizaje, lo cual le permitiría al instrumento abarcar mayores posibilidades, o si se quiere las más relevantes que lleguen a tener incidencia, en el clima social escolar de una institución educativa. Esta afirmación se sustenta desde las investigaciones realizadas por Machen, Wilson y Notar (2005); quienes afirman que la educación necesita establecer vínculos de cooperación entre sí con extensión a la familia, y donde la participación de los padres en la escuela se asocia con un mejor rendimiento académico.

La escala CES también da cuenta de la percepción que tienen los estudiantes/las estudiantes frente a su relación con sus maestros/maestras y pares, circunscrita a un buen número de situaciones que ocurren en la cotidianidad de la vida escolar, pudiéndose identificar también los tipos de relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes las cuales, de acuerdo al carácter que toman, llegan a favorecer o a problematizar el clima escolar dentro de la institución educativa, generando en los casos positivos ambientes sanos de aprendizaje dentro del aula escolar y si son negativas situaciones de negligencia, aislamiento y desmotivación por parte de los estudiantes hacia el estudio, resultados que coinciden con los hallazgos reportados en los estudios de Hamre y Pianta (2002). De otra parte, en los profesores se establecen situaciones de baja tolerancia, conflictos y estrés laboral por la incapacidad de manejar estas situaciones tensionantes dentro del aula de clase, argumentos igualmente descritos en Otero-López, Castro y Villar de Francos (2008).

Teniendo en cuenta los índices de confiabilidad y validez obtenidos por la escala CES, se puede sugerir su utilización como punto de referencia en investigaciones cuyo interés gire alrededor de comprender y generar propuestas de trabajo no solo diagnósticas sino también interventivas frente a los procesos de las relaciones sociales de los niños, las niñas, los jóvenes y las jóvenes que se encuentran en proceso de formación en una Institución educativa. Desafortunadamente muchas veces estos procesos relacionales se convierten en patrones de acoso o matoneo entre pares –sin que el identificar este fenómeno sea el objetivo primario de la escala CES–, muy recurrentes en el ámbito social escolar, donde la víctima y el victimario son consecuencia de una realidad social, pues predomina la desigualdad, la falta de solidaridad, la negligencia, la agresión y la violencia hacia todos los agentes involucrados; esta situación, vista desde una pretensión explicativa, puede encontrar referencias en el núcleo familiar de los involucrados, tal como lo sugiere Cangas (2007).

Es de destacar que en los resultados encontrados en la adaptación de esta escala, destacan las siguientes subcategorías: a) **implicación**, que permite identificar el interés de los estudiantes por realizar las tareas que les son asignadas para ser desarrolladas dentro o fuera del salón de clases, o su nivel de participación en actividades que implican trabajo en equipo, b) **ayuda**, que está definida como la percepción que tienen los estudiantes del interés que presentan los docentes por sus alumnos a nivel académico, emocional y afectivo, y c) **competitividad**, que es entendida

como la percepción de los estudiantes frente a las relaciones de competencia entre pares y si estas son promovidas por los docentes o no; muestran en las respuestas que dan los estudiantes, un índice de confiabilidad alto, aspecto que abre la posibilidad de realizar estudios que, conservando la rigurosidad metodológica, permitan particularizar los atributos inherentes a cada una de estas subcategorías en el clima escolar, lo que conllevaría a la identificación de situaciones que lo afectan directamente y por ende al contexto específico de enseñanza-aprendizaje, el cual es de manejo principalmente de los docentes.

Es claro, desde el punto de vista teórico, pues se cuenta con suficiente evidencia empírica, el papel vital que juega el clima social escolar como elemento asociado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que también se establece la validez del instrumento en mención fruto del ejercicio investigativo que subyace a esta discusión; sin embargo, más allá de pretender buscar chivos expiatorios sobre los cuales descansa la responsabilidad por las afectación de esta condición al interior del escenario escolar, se trata de mostrar una vez más la perentoriedad en sincronizar las fuerzas de todos y cada uno de los agentes educativos, pues las características actuales que reportan los resultados de la aplicación de instrumentos como el CES, evidencian una tensión en las fuerzas y acciones educativas que emergen durante el ejercicio de su rol; en otras palabras, se aprecia cómo las miradas, los intereses, las bases conceptuales, las expectativas, las motivaciones, los sistemas familiares, las escalas axiológicas y los contextos sociales, económicos y culturales, dibujan realidades disímiles para un mismo conjunto poblacional, ampliando y complejizando la aproximación educativa por la heterogeneidad de sus mundos.

REFLEXIONES FINALES

Conviene pues, a manera de reflexión y para dejar en consideración de los lectores, en primer lugar, explorar y promover una sincronización de fuerzas entre agentes educativos, armonizar los patrones de intervención institucional frente a las realidades de los y las estudiantes, priorizar la calidad de las relaciones y el desarrollo de competencias sociales antes que cognitivas, entre ellas las de conocimiento, sin que ello implique descuidarlas; vincular dentro de los procesos de formación de los y las estudiantes, de manera directa, a la familia, o por lo menos a aquellas

personas que representen y ejerzan la función materna y paterna en ellos de manera adecuada, pues con ello se quiere decir que además de preocuparse y actuar en pro de la satisfacción de necesidades fisiológicas básicas, se interesen por formar seres humanos integrales con un nivel de competencia que les permita crecer y desarrollarse más allá del principio original de supervivencia; tal y como lo menciona Tedesco (2003), al referirse a los pilares de la educación, necesitamos aprender a convivir juntos, y simultáneamente que se adquieran las demás competencias del aprender a aprender, saber y hacer.

Los procesos de investigación asociados a la aplicación de principios psicométricos en proyectos que impliquen la construcción, adaptación y validación de instrumentos que den cuenta del estado de un determinado fenómeno, son cada día más necesarios para objetos de conocimiento como los que les corresponden a las ciencias sociales y humanas soportadas en diseños metodológicos mixtos o complementarios, de tal suerte que además de la precisión que pueda dar lo cuantitativo, se fortalezcan en los hallazgos que la interpretación del discurso y el análisis de contenido reportan con su poder fenomenológico y hermenéutico, entre otros diseños que manejan, y que se le escapan a la visión del número.

El estudio aquí planteado puede ser replicado con muestras más amplias que garanticen niveles de representatividad, confiabilidad y validez mayores en sus resultados, de tal suerte que su impacto en el contexto educativo pueda ser evidenciado no solo en fases diagnósticas, sino en el diseño e implementación de planes integrales de mejoramiento continuo, conducentes a potenciar climas de enseñanza-aprendizaje, escenarios pedagógicos y ambientes de convivencia más adaptativos, productivos y competitivos; luego de profundizar en categorías de análisis tales como la implicación, la ayuda y la competitividad medulares en el análisis del clima social escolar; de tal suerte que se continúe con los propósitos en los cuales se centran múltiples Instituciones a nivel mundial destacando la relevancia del tema, entre las que se encuentra la UNESCO (2008), que al presentar su Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), concluye que “El clima escolar es la variable que más influye en el rendimiento de los estudiantes de América Latina”.

Referencias Documentales

- BRAND, Stephen; FELNER, Robert; SHIM, Minsuk; SEITSEINGER, Anne y DUMAS, Thaddeus. 2003. "Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of a School – Level Assessment of Climate, Cultural, Pluralism and School Safety". **Journal Educational Psychology**, 95: 570 – 588. American Psychological Association (USA). Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=EJ674347>. Consultado el 30.01.2014.
- BRONFENBRENNER, Urie .1979. "Context of Child, Rearing Problems and Prospects". **American Psychologist**, 34(10): 844–850. American Psychological Association, Washington (USA). Disponible en: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/34/10/>. Consultado el 29.02.2014.
- CANCINO, Mario y CORNEJO, Rodrigo. 2001. **La Percepción del Clima Escolar en Jóvenes Estudiantes de Liceos Municipales y Particulares Subvencionados de Santiago. Un estudio descriptivo y de factores asociados**. Tesis para optar al título de psicólogo, Universidad de Chile (Chile).
- CANGAS, Adolfo., GONZALES, Juan., PÉREZ, María del Carmen., PADILLA, David. y MIRAS, Francisco. 2007. "Evaluación de la Violencia Escolar y su Afectación Personal en una Muestra de Estudiantes Europeos". En **Psicothema**, Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias. (Principado de Asturias) 10 (1): 114-119.
- CASASSUS, Juan; CUSATO, Sandra; FROEMEL, Juan y PALAFOX, Juan. 2000. "Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, para Alumnos del Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica" (segundo informe). **Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO**.
- COMPAS, Bruce; DAVIS, David; FORSYTHE, Brown y WARNER, Teddy. 1987. "Assesment of Major and Daily Stress Full Events During Adolescence. The Adolescent Perceived Events Scale". **Journal of Counseling and Clinical Psychology**, 55 (4): 534 – 541, American Psychological Association, Washington (USA).
- HAMRE, Bridge, Pianta, Robert. 2002. Early Teacher-Child Relations and the Trajectory of Children's School Outcome Through Eight grade. *Child Development*.
- KERLINGER, Fred y HYUNG, L. 2002. **Investigación del Comportamiento**. McGraw-Hill, México D.F. (México).
- KLEM, Mary; LEVIN, Louis; BLOOM, Benjamin y CONNELL, John. 2004. "First Things, First's Family Advocate System: Building relationships to

- support student Success in Secondary Schools”. **Institute for research and Reform in Education. Philadelphia. (USA).**
- KORNBLIT, Ana. y ADASZKO, Dan. 2008. “Violencia y discriminación en el ámbito de la escuela media”. En VVAA, **Investigaciones por la diversidad**. Publicación de los trabajos distinguidos con el Premio a la Producción Científica sobre Discriminación en la Argentina. Buenos Aires: INADI.
- KOTH, Christine W., BRADSHAW, Carl. P., &LEAF, Philip. 2008. “Examining the relationship between classroom-level factors and students’ perception of school climate”. **Journal of Educational Psychology**. 100: 96 - 104 American Psychological Association (USA).
- LOUKAS, Alexandra., SUZUKI, Rie., & HORTON, Karissa. 2006. “Examining school connectedness as a mediator of school climate effects”. **Journal of Research on Adolescence** 16: 491-502. University of Delaware (USA).
- MACHEN, Sandra, WILSON, Janell., & NOTAR, Charles. 2005. “Parental Involvement in The Classroom”. **Journal of Instructional Psychology** 32(1): 13-16. EdiTlip, Alabama (USA) Disponible en: <http://www.projectinnovation.biz/jip>. Consultado el 21.11.2013.
- MOOS, Rudolf y TRICKETT, Edison. 1974. Classroom environment scale manual. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- MOOS, Rudolf, MOOS, Bernice y TRICKETT, Edison. 1987. Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar. Madrid: TEA.
- MURRAY, Henry y MACADAMS, Dan. 1938. Explorations in personality. Oxford University Press, New York (USA).
- MURRAY, Charles y GREENBERG, David. 2001. “A child’s Relationship with teachers and Bonds with school an investigation of patterns and correlates in Middle childhood”. **Journal of School Psychology** 38: 423-445. University of Memphis, Tennessee (USA).
- NOAM, Gil y FIORE, Nina. 2004. “Relationships across Multiple setting. An Overview”. **New Direction for Youth Development**. N° 103: Wiley Periodicals Inc. (USA).
- ONETTO, Fernando. 2004. Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar. NOVEDUC. Buenos Aires. Argentina.
- OTERO-LÓPEZ, Santiago; CASTRO, Cristina y VILLARDEFrancos, Estibaliz. 2008. Estrés laboral en profesores de enseñanza secundaria: examinando el papel de las conductas y/o actitudes problemáticas de los alumnos y la dificultad percibida en el manejo de conflictos, **European**

- Journal of Education and Psychology** 1 (1): 39-50. ASUNIVEP, Almería (España).
- PARKE, Rabat. 2004. "Development in Family". **Annual Review of Psychology**, (55), 365 – 399. Palo Alto (USA).
- PRADO, Víctor., RAMIREZ, María., ORTIZ, Magda. 2009. Adaptación y Validación de la Escala Clima Social Escolar (CES), Universidad Antonio Nariño, Facultad de Psicología, Bogotá, Colombia.
- RIGBY, Ken y SLEE, Philip. 2008. "Interventions to Reduce Bullying". **International Journal of Adolescent Medicine and Health** 20(2): 165-183. Alemania.
- RODRÍGUEZ, Nohelia. 2004. "El Clima Escolar". **Revista Digital Investigación y Educación**, 3(7): 1 – 12. Sevilla (España). 3 (7). Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_sevilla-marzo2004v3.html. Consultado el 17.11.2013.
- SCHUNK, Dale. H., PINTRICH, Paul & MEECE, Judith. 2008. "Motivation in education: Theory, research, and applications (3rd ed.)". Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- TEDESCO, Juan. 2003. Los Pilares de la Educación del Futuro. Universidad Oberta de Catalunya. Disponible en: www.uoc.edu/dt/20367/ Consultado el 25.02.2014.
- UNESCO. 2008. "Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE". Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190297s.pdf> Consultado el 23.01.2014.
- WUBBELS, Theo., BREKELMANS, Mieke., DENBROOK, Perry y TARTWIJK, Jan. 2006. "An interpersonal perspective on classroom management in secondary classroom in the Netherlands". En Carolyn Evertson y Carol Weinstein (Eds.), **Handbook of classroom management: Research practice in contemporary issues**, (pp. 1161-1192). Mahawn NJ: Lawrence Erlbaum Associates.