



Clima escolar en la clase de Educación Física: percepción de estudiantes secundarios

School climate in the Physical Education classroom: perception of secondary school students

Clima escolar na aula de educação física: percepção dos alunos do ensino médio

Emilia Landeros-Díaz

Universidad Católica del Maule, Chile

landerosdiaz@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9878-1279>

Marcelo Castillo-Retamal

Universidad Católica del Maule, Chile

mcastillo@ucm.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-7482-1165>

Franklin Castillo-Retamal

Universidad Católica del Maule, Chile

fcastillo@ucm.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-9118-4340>

Resumen

El propósito de este estudio fue conocer la percepción de los estudiantes secundarios de un colegio en una ciudad del centro sur de Chile respecto al clima escolar en las clases de Educación Física. La investigación fue de carácter cuantitativo-descriptivo y el instrumento utilizado fue un cuestionario adaptado del California School Climate Inventory propuesto por Khoury-Kassabri (2004), el que cuenta con tres dimensiones: normas claras, apoyo de profesores y participación. La muestra del estudio fue de 176 estudiantes chilenos de 1° a 4° medio. En términos de análisis y resultados, un porcentaje de 77,8% de los estudiantes está de acuerdo con que los docentes son justos con ellos y un 68,8% confirma que tiene una buena relación con el profesor. Se concluye que los estudiantes en este establecimiento se encuentran en su mayoría conformes con el trato, disposición y apoyo que otorgan los profesores de la asignatura.

Palabras clave: Clima escolar, Estudiantes, Educación Física, Docentes.

Abstract

This study seeks to identify the perception that high school students have of the school climate in Physical Education classes at a school in a city in south-central Chile. This was quantitative-descriptive research and data were collected using a questionnaire adapted from the California School Climate Inventory proposed by Khoury-Kassabri (2005), which has three dimensions: clear norms, teacher support and participation. The study sample consisted of 176 Chilean students from 1st to 4th year of secondary education. The analysis revealed that 77.8% of the students agreed that teachers were fair with them, and 68.8% confirmed that they

Recepción: 24 Marzo 2023 | Aprobación: 25 Junio 2024 | Publicación: 01 Julio 2024

Cita sugerida: Landeros-Díaz, E., Castillo-Retamal, M, y Castillo-Retamal, F. (2024). Clima escolar en la clase de Educación Física: percepción de estudiantes secundarios. *Educación Física y Ciencia*, 26(3), e306. <https://doi.org/10.24215/23142561e306>



had a good relationship with the teachers. In conclusion, most students at this institution are satisfied with the treatment, attitude and support provided by their Physical Education teachers.

Keywords: School climate, Students, Physical Education, Teachers.

Resumo

O objetivo deste estudo foi conhecer a percepção dos alunos do ensino médio de uma escola de uma cidade do centro-sul do Chile sobre o clima escolar nas aulas de Educação Física. A pesquisa foi quantitativa-descritiva e o instrumento utilizado foi um questionário adaptado do Inventário de Clima Escolar da Califórnia proposto por Khoury-Kassabri (2005), que tem três dimensões: regras claras, apoio do professor e participação. A amostra do estudo foi composta por 176 alunos chilenos da 1ª à 4ª série. Em termos de análise e resultados, uma porcentagem de 77,8% dos alunos concorda que os professores são justos com eles e 68,8% confirmam que têm um bom relacionamento com o professor. A conclusão é que os alunos desse estabelecimento estão, na sua maioria, satisfeitos pelo tratamento, disposição e apoio dado pelos professores da disciplina.

Palavras-chave: Clima escolar, Alunos, Educação física, Professores.

Introducción

La escuela representa una institución donde se produce el primer contacto del niño y adolescente en un contexto de relaciones sociales organizadas con una autoridad formalmente establecida (Molpeceres et al., 2000). Se trata de complementar y apoyar el trabajo escolar, más centrado en el desarrollo del alumnado (González & Martínez., 2018; Sierra et al., 2017), con la integración social, comunitaria y convivencial, aunando la acción educativa con la vida en comunidad y con su entorno (Sáez, 2019), afrontando de forma integral aspectos como el desarrollo de la empatía, el respeto mutuo, la prevención del maltrato y el acoso, la lucha por la igualdad o contra la injusticia y el racismo (Rodorigo & Aguirre, 2020), por ello se realizan grandes esfuerzos para tener a los estudiantes en el lugar que se merecen, tanto en lo social y lo económico, se espera de la educación que sea de calidad con reglas y deberes (Elizondo et al., 2018). Estas reglas institucionales y las relaciones entre las diferentes personas que ahí interactúan crean el clima escolar (CE), definido por Cornejo y Redondo (2001) como la percepción de los miembros de una institución educativa en relación con el ambiente en el cual se desarrollan. Este espacio abarca creencias colectivas, valores, actitudes y normas que regulan las interacciones sociales entre todos los integrantes (Dimitrova et al., 2018; Olsen et al., 2018), lo que conlleva a la percepción que tienen los alumnos sobre las normas, hábitos, rituales y prácticas sociales que caracterizan el entorno del salón de clases, lo que está estrechamente asociado a los niveles de desempeño de los estudiantes (Gálvez-Nieto et al., 2020; Rohatgi & Scherer, 2020; Torres et al., 2022).

El clima del aula se define como una dimensión emergente de las relaciones que los estudiantes y maestros establecen entre sí, es la percepción que tienen los alumnos de las normas, hábitos, rituales y prácticas sociales que caracterizan el entorno del salón de clases (Galvez-Nieto et al., 2020), es decir, es el resultado de un proceso de interacción en el que influyen diversas variables, tales como las características físicas del lugar, las particularidades de los estudiantes, del docente, de la unidad de aprendizaje, de las estrategias de enseñanza, de las relaciones entre compañeros, las expectativas sobre el profesor, la relación maestro-alumno, etc. Si se quiere lograr un clima escolar adecuado dentro del establecimiento, es necesario que toda la comunidad educativa trabaje en conjunto.

El CE es uno de los elementos del contexto escolar que influye marcadamente sobre la calidad educativa de las organizaciones escolares. En esta línea, diversos trabajos empíricos han ofrecido evidencia consistente sobre la relación existente entre ambientes escolares positivos y el desarrollo de competencias socioemocionales del estudiantado (Ruvalcaba et al., 2017). Las competencias socioemocionales se pueden definir como las capacidades afectivas individuales e interpersonales que permiten a los sujetos adaptarse y responder a las presiones del medio (Cuadra et al., 2022).

Durante los últimos 30 años, los estudios de la calidad educativa destacan como principal factor el CE, ya que este ha resultado de gran interés en investigadores, ministerios e instituciones educativas internacionales (Thapa et al., 2013). En países como Estados Unidos, Francia y Canadá, el CE forma parte de la evaluación de la calidad educativa. Así también, las estrategias de mejoramiento escolar basadas en evidencias han incluido el CE para apoyar a los estudiantes, al personal y a los padres y apoderados en la generación de escuelas más seguras y comprometidas con el aprendizaje (López et al., 2014). El estudio del CE en Chile es reciente, sin embargo, ha tomado protagonismo gracias a la evidencia internacional que lo ha visualizado como uno de los factores más importantes en las variables de logro educacional. En efecto, el primer estudio de convivencia escolar fue realizado apenas en 2005 por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (Asún, 2009). Sigue el estudio de López et al. (2011), en que muestran la relación entre el clima de aula y la percepción de agresión entre escolares, en donde evidencia que el clima del aula es un factor predictor de la percepción de agresión entre escolares, sin embargo, llegan a la conclusión de al haber un buen clima de aula, positivo, inclusivo, con poca fricción entre sus estudiantes y mayores niveles de satisfacción, habría menos bullying en la sala de clases. Luego, la investigación de Ascorra et al. (2016), muestra evidencia que apunta a que la

segregación socioeconómica y espacial de la educación chilena también posee un componente de CE. Por último y más reciente, un estudio de Lahoz (2021) evalúa la dimensión social del CE, calidad de vida y el autoconcepto en las escuelas metropolitanas.

Para el cumplimiento de los objetivos educativos indicados en la Ley General de Educación (LGE, 2009), tales como el desarrollo íntegro de habilidades y capacidades para la vida diaria, el clima o entorno escolar es un factor importante, ya que es el intermediario en el proceso de enseñanza aprendizaje llevado a cabo por docentes y estudiantes. Las figuras visibles de la institución son las encargadas de propiciar espacios seguros y ausentes de conflictos, dado que se deben encargar de solucionar situaciones desfavorables y disruptivas que puedan distorsionar el ambiente cálido y alegre por el que se está trabajando (Campos et al., 2019).

Según el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2023), convivir en la escuela es una experiencia de aprendizaje, ya que es el lugar en el que se aprende a convivir con otros fuera del espacio familiar. Por ello, la existencia de climas adecuados de convivencia no solo mejora los aprendizajes, sino que desarrolla en todos los actores de la comunidad educativa la capacidad de vivir y participar en comunidad. En este aspecto, una convivencia positiva se convierte en un factor imprescindible para el desarrollo del aprendizaje, dado que constituye una construcción colectiva cotidiana, la cual impacta en las identidades de las personas, sentido de pertenencia, formación socioafectiva y ética (Mena & Huneeus, 2017).

Desde la perspectiva de la seguridad y el cuidado, la escuela se considera un lugar que puede fomentar, desarrollar y proporcionar un entorno saludable capaz de producir generaciones de personas responsables y educadas (Torres et al., 2022). Por tanto, es importante proporcionar un sistema de apoyo que se adapte y permita a las personas tener voz en la configuración de un entorno escolar propicio para el aprendizaje, elemento vital para crear un CE saludable y positivo. Se considera que los maestros, estudiantes y padres son partes interesadas e inversores a la hora de determinar la dirección y la gestión de la escuela (Noor et al., 2020). Siguiendo esta lógica, Cabello et al. (2018) indica que el área de Educación Física (EF) es evaluada por parte del alumnado como la asignatura más importante y apreciada en las etapas escolares de primaria y secundaria.

Se reconoce que la valoración que el alumnado hace de la EF depende en gran medida de la actuación del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que, a partir de medios o dispositivos como la corporalidad, movimiento, formas y juego, el docente utiliza como estrategia sus acciones movilizadoras y motivacionales para ajustar los intereses y necesidades del alumnado (Cervelló & Santos-Rosa, 2000; Guío, 2022). Por ello, los entornos educativos de acuerdo con sus características tienen la posibilidad de mejorar las relaciones entre seres humanos y generar alternativas de convivencia pacífica y armónica que ayuden a superar conflictos sociales e interpersonales (Castillo et al., 2019; López et al., 2023). Otras investigaciones destacan la importancia que genera en el alumnado el apoyo en las necesidades psicológicas, autónomas y sociales, dado que reflejan una mejor disposición hacia ciertos contenidos de la asignatura (Sevil et al., 2016). Este planteamiento da a entender que la EF es un medio dentro del proceso de mejora del CE, porque valores como la adaptación a las normas, cohesión a un grupo, generación de sentido de pertenencia, liderazgo y el respeto se relacionan positivamente con mayores comportamientos de disciplina y una mayor percepción de igualdad de trato (Ardila et al., 2019; Moreno, 2010).

De esta manera, Sáez et al. (2014) destacan las clases de EF, dado que, mediante las situaciones motrices, se aumenta un conjunto extraordinario de relaciones entre los sujetos que ejecutan estas acciones, por consecuencia, adquieren competencias sociales que contribuyen de manera directa a la mejora de la convivencia escolar.

Así, un alumno motivado se muestra más activo y alegre en las clases, percibiéndolas como más emocionantes, divertidas y útiles, además de atender a las mismas con mayor interés y espíritu crítico. Moreno y Hellín (2007) corroboran esta idea considerando la motivación como una parte indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje en el terreno educativo. Por consecuencia, el profesor que practica el diálogo y es cercano a los estudiantes es el que más aporta al logro de resultados positivos y a la creación de un ambiente de cordialidad. En este sentido, la interacción entre el maestro y los alumnos, el establecimiento de normas de

convivencia, la participación de los alumnos y el establecer responsabilidades, propician un clima positivo dentro del aula (Grandes, 2018).

Por tanto, el docente debe ser capaz de presentar actividades que sean del interés de su alumnado y que cubran sus necesidades, fomentando así una actitud positiva hacia la EF, siendo una influencia clave en la promoción de la salud y el bienestar de su alumnado (Usán et al., 2018). En este contexto, para el Mineduc, la asignatura de Educación Física y Salud es un medio de socialización que posibilita el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, haciéndolos partícipes en todo el proceso de gestión de sus vivencias de cooperación y solidaridad para con su entorno. A través del juego y los deportes, podrán aprender a reconocer su personalidad, interactuar, movilizar valores personales, sociales, morales y de competencia, como amistad, responsabilidad, inclusión, respeto al otro, a administrar sus emociones en situaciones de victoria o la derrota y valorando el trabajo en equipo (Mineduc, 2016). Esta visión humanista del deporte le otorga a la EF un rol trascendental en la escuela, al disponer de un contexto de integración de niños y jóvenes a través de prácticas físicas que promueven una educación social.

Las instituciones educativas y la asignatura de EF tienen un rol muy importante en lo que respecta con el CE, para garantizar la seguridad e integridad de los estudiantes y que desarrollen su aprendizaje de una manera exitosa. La EF tiene muchos beneficios y metodologías para enseñar a valorar el CE y, a partir de ello, esta investigación tuvo como objetivo analizar la percepción de los estudiantes secundarios de un colegio en una ciudad del centro sur de Chile respecto al clima escolar en las clases de EF, con el fin de conocer si realmente es una asignatura que permite desarrollar el CE.

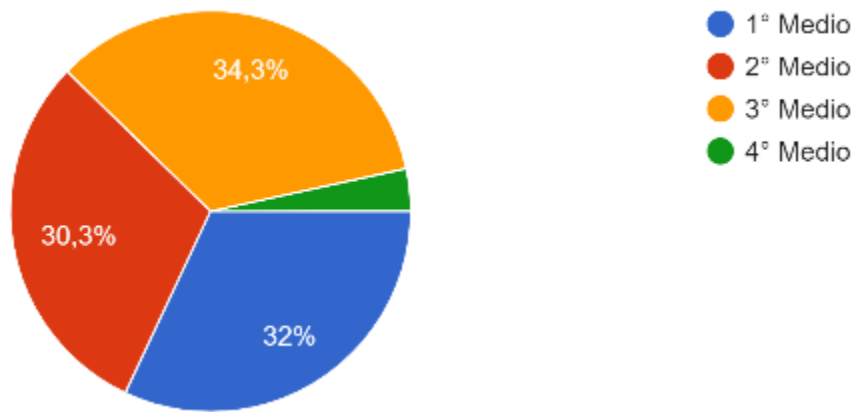
Metodología

Para este trabajo se utilizó un enfoque cuantitativo-descriptivo (Hernández et al., 2014). A partir del procedimiento, los resultados de la muestra se vieron constituidos por 176 estudiantes de 1° a 4° año de educación secundaria de un colegio particular subvencionado de una ciudad del centro sur de Chile, alcanzando un total de 76 individuos del género femenino (43,2%) y 100 del masculino (56,8%). Para la recogida de datos se aplicó un instrumento adaptado del California School Climate Inventory propuesto por Khoury-Kassabri et al (2004), validado en Chile por López et al. (2014) el que mide el clima escolar en los establecimientos a partir de la percepción de los estudiantes. Es un cuestionario de autorreporte que permite la estimación fiable del clima escolar, considerando tres dimensiones: normas claras, apoyo de profesores y participación. Para el caso, se adaptó hacia la percepción de los estudiantes sobre el clima escolar en las clases de EF. El instrumento consta de 18 preguntas y cinco alternativas presentadas como una escala de Lickert, a saber, 1) Muy de acuerdo, 2) De acuerdo, 3) Indiferente, 4) En desacuerdo, 5) Muy en desacuerdo. Para responder, cada estudiante seleccionó una de las cinco alternativas conforme a su percepción respecto del fenómeno estudiado. Para acceder al instrumento, se proyectó un código QR en las aulas de clases en donde los estudiantes ingresaron desde su teléfono celular a la aplicación de Google Forms. Para los efectos, se utilizó el momento inicial de la clase sin sobrepasar los 10 minutos. Antes de comenzar el cuestionario se respondieron interrogantes sobre cómo proceder correctamente y, al mismo tiempo, debieron aceptar las condiciones de participación contenidas en el consentimiento informado, establecidos conforme los acuerdos de la Declaración de Helsinki.

Resultados

Las edades que más participaron fueron los estudiantes con 15 -16 años con un 59,7% luego siguen el rango etario de 17 a 18 años que contribuyeron un 25,6% y finalmente, los niños de 13-14 años con el 25,6%. Del total de la muestra, un 43,2% corresponde al sexo femenino y el resto, con un 56,8%, al género masculino distribuidos en cursos de 1° a 4° año de enseñanza secundaria (figura 1).

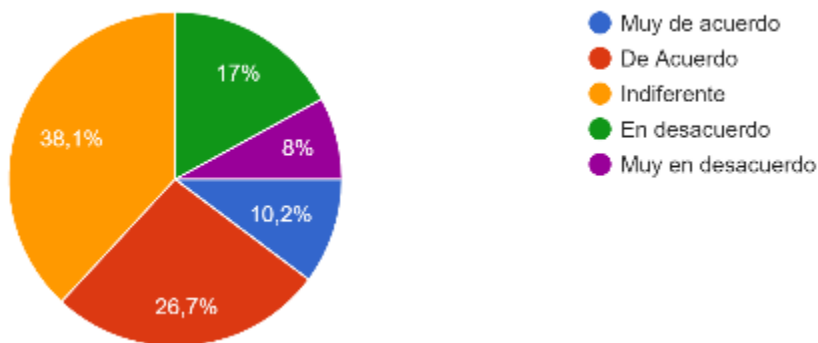
Figura 1
Curso perteneciente



Fuente: elaboración propia.

En la figura 2, se observa que cerca del 40% de los participantes reporta una percepción indiferente respecto de si las normas son justas en el establecimiento. Por otra parte, un 36,9% donde indica que sí están de acuerdo en que las reglas son claras. Por último, tenemos un 25% en donde los alumnos están en desacuerdo con la pregunta. En cambio, cuando se les pregunta por si a los estudiantes que rompen las reglas son tratados con firmeza, pero de manera justa, hay un 71,6% que está de acuerdo y al resto le es indiferente. Para saber si conocen un poco sobre las reglas de su colegio, se les preguntó si al obedecer las reglas se obtenían beneficios, el 55,2% de los estudiantes contestó de acuerdo, por el contrario, el 29% es indiferente a estos beneficios. La última pregunta referente al concepto habla sobre si los estudiantes toman decisiones siguiendo las reglas del colegio, por lo que un 56,65% indica que está de acuerdo, es decir, se rige por estas, en cambio, un 28% es indiferente y un 15,4% está en desacuerdo.

Figura 2
Justicia y reglas en el establecimiento

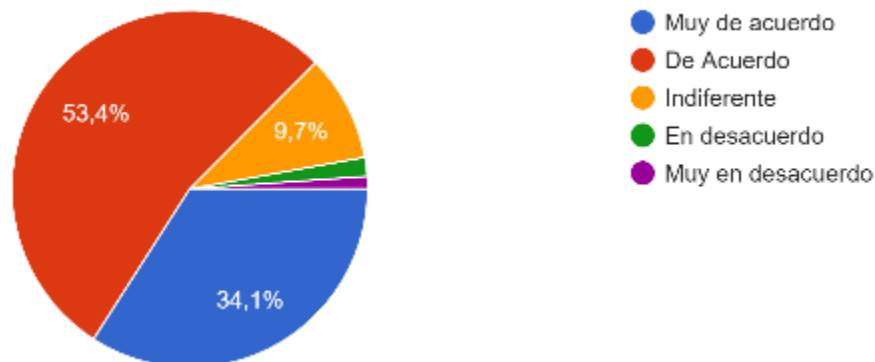


Fuente: elaboración propia.

Sobre las manifestaciones de violencia se realizaron dos preguntas, una de ellas es la representada en la figura 3, que habla sobre la claridad de las reglas contra la violencia, donde un 87,5% está de acuerdo con estas reglas y como se observa, solo un 9,7% le es indiferente. Así mismo, frente a la pregunta sobre la importancia del rol de los estudiantes al momento de hacerse cargo de los problemas de violencia, el 52,8% está de acuerdo con el rol

que les entrega el colegio a ellos mismos. En contraste, solo un 14,8% está en desacuerdo con el papel importante que se le da en situaciones de violencia.

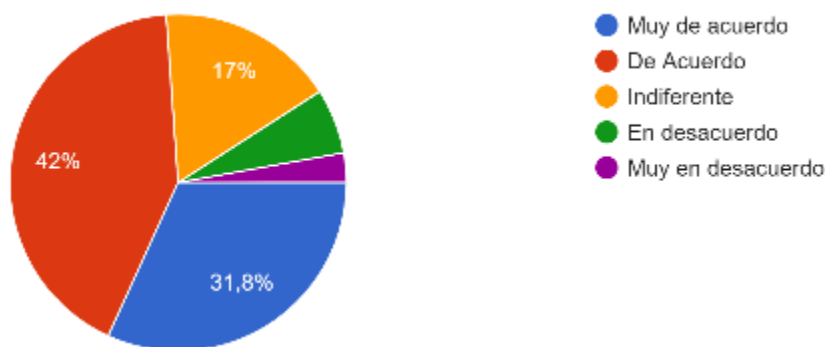
Figura 3
Violencia



Fuente: elaboración propia.

Como bien se observa en la figura 4, un 73,8% de los estudiantes afirma que hay reglas claras y conocidas sobre el acoso sexual dentro del colegio. En consecuencia, un 17% le es indiferente las reglas de este importante caso. En este sentido, se les preguntó si los profesores ayudaban a detener el acoso sexual entre estudiantes, protegiendo su integridad física, la mayoría de los alumnos está de acuerdo con esta afirmación (73%). Se puede inferir que hay una gran información y apoyo en estas situaciones, en donde los estudiantes se sienten seguros y conformes con las reglas del establecimiento en temas de acoso.

Figura 4
Acoso Sexual

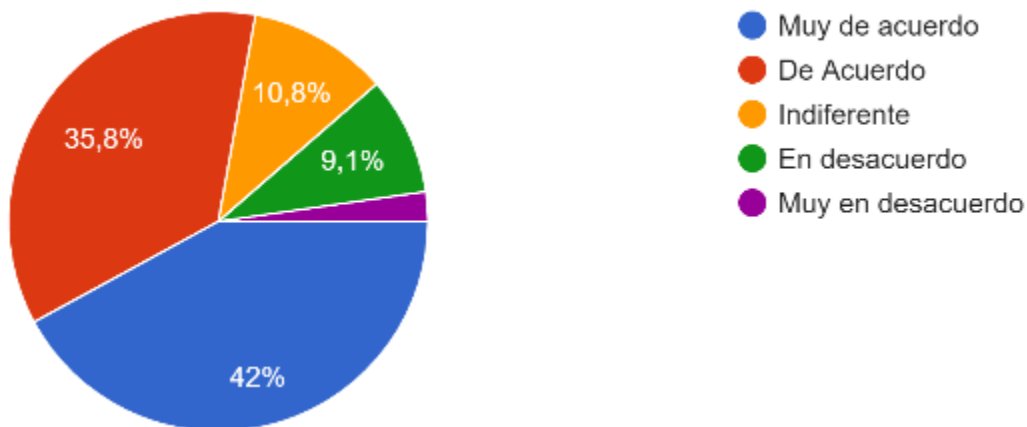


Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes están de acuerdo en que sus profesores de EF son justos con ellos, con un 77,8% de la muestra en total, solo un 11,4% está en desacuerdo con lo expuesto anteriormente (figura 5). Cuando se les preguntó sobre si los profesores de EF los protegen frente a alumnos que son revoltosos, el 70,9% indicó que está de acuerdo con la protección que ofrece el docente, en cambio, un 11,4% admite que no está conforme con los respectivos cuidados. Luego se les preguntó sobre la ayuda que presta el profesor de EF cuando un alumno sufre algún daño por parte de otro estudiante, al respecto, un 69,3% está de acuerdo en que el docente les entrega la ayuda necesaria y un 22% le es indiferente. Por último, se les preguntó si los profesores de EF cuidan a los estudiantes, siendo un 79% respondió que está de acuerdo y solo un 16,5% es indiferente al cuidado de los

profesores. Se aprecia que los estudiantes están conformes con la ayuda que les ofrece el docente de EF cuando los alumnos tienen algún problema.

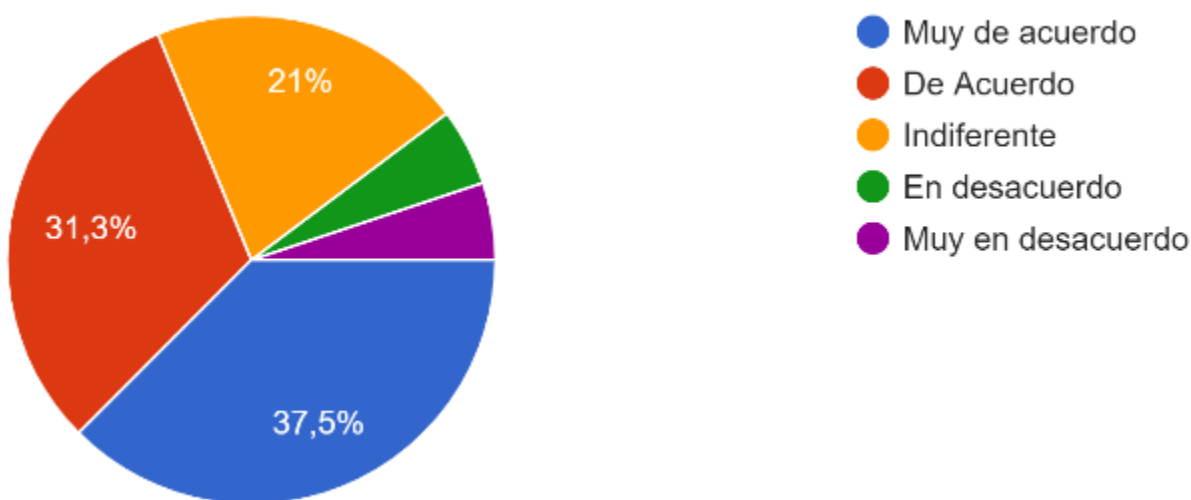
Figura 5
Cuidado que otorga el Profesor de EF hacia los alumnos



Fuente: elaboración propia.

La figura 6 representa la calidad de la relación con sus profesores de EF en términos de cercanía, fluidez y buen trato, frente a esto, un 68,8% de los estudiantes está de acuerdo con la buena relación que hay, en cambio, solo un 21% es indiferente a la relación entre profesor y estudiante. También, se les preguntó sobre si se sienten cómodos hablando con el profesor de EF sobre algún problema personal, lo que arrojó un 58% de acuerdo y un 19,4% está en desacuerdo con la confianza que sienten al hablar con el profesor de EF. Es posible considerar que hay un grado de confianza al contar sus problemas y tienen una relación cercana y buena con el docente, sin embargo, un 29,6% está en desacuerdo y no tiene una buena relación ni se siente cómodo al comunicar sus problemas. Al mismo tiempo, se observa que los alumnos confían en el profesor y tienen buena relación, en cambio, hay alumnos que no están confiando en el docente.

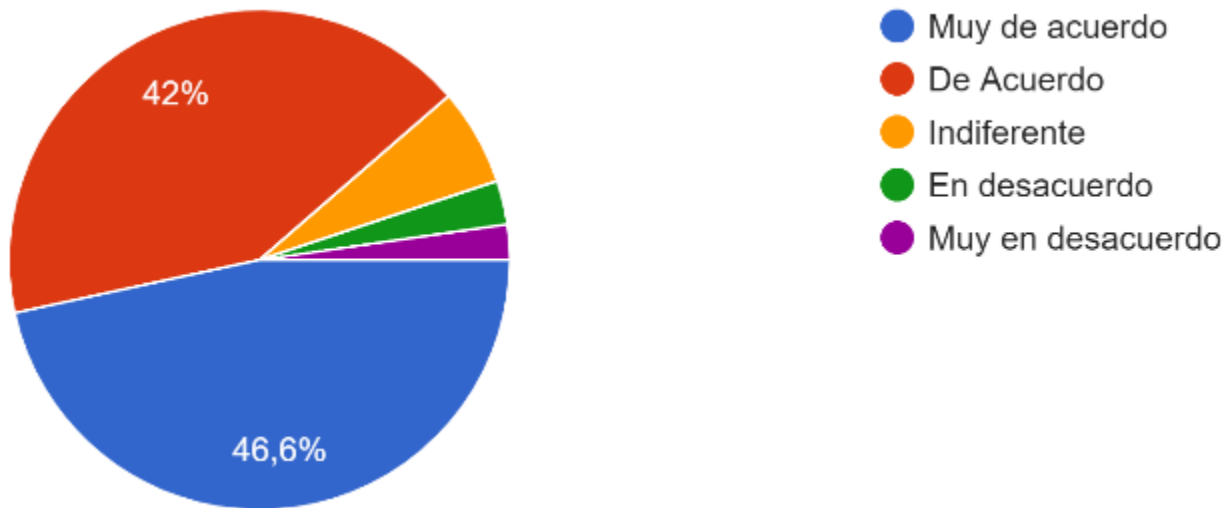
Figura 6
Relación docente de EF – alumno



Fuente: elaboración propia.

Se formularon 4 preguntas sobre los funcionarios del establecimiento (profesores y administrativos). La primera, trata sobre si los profesores del colegio los respetan (figura 7), un 88,6% está de acuerdo y un 6,3% está en desacuerdo. Luego, se les preguntó sobre si podían confiar en los adultos del colegio, con un resultado del 64,2% de la muestra, la cual estuvo de acuerdo, en cambio un 20,5% está en desacuerdo, es decir, no confía en los adultos que se encuentran en el establecimiento. La tercera pregunta, trata sobre si los estudiantes al momento de tener una emergencia, siempre habrá un adulto para ayudarlo, frente a lo que un 76,1% de la muestra respondió que estaba de acuerdo, a su vez, un 17,6% le es indiferente. Por último, se les preguntó si el personal de la escuela se esfuerza para que los estudiantes participen en las decisiones importantes, los resultados de la encuesta arrojaron un 62,3% está de acuerdo, un 22,3% le es indiferente y un 15,4% está en desacuerdo con esta afirmación. Se puede inferir respecto a los porcentajes, que los alumnos se sienten respetados y confiados por los profesores y funcionarios del colegio, al igual que se sienten integrados en las decisiones para las mejoras en el establecimiento.

Figura 7
Relación con funcionarios del establecimiento



Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los resultados obtenidos indican que la mitad de los estudiantes está de acuerdo con el CE dentro del colegio y los demás no están de acuerdo o les son indiferentes respecto a las preguntas que se realizaron, al mismo tiempo, no todos los estudiantes conocen las reglas de convivencia escolar o están cómodos o a gusto con los profesores de EF. Atendiendo a la interrogante sobre las reglas y normas del establecimiento, el 38,1% le es indiferente, debido a falta de información o visualización del reglamento. Una investigación de Vásquez (2020) indica que existe una relación deficiente entre la representación del reglamento escolar y el comportamiento de los estudiantes, dado que, para mantener un buen comportamiento dentro del colegio, el alumnado debe conocer lo que no puede hacer, sumando responsabilidad a los administrativos, quienes tienen que coordinar los procesos y la capacidad de los profesores de aplicar estrategias que involucren a toda la comunidad educativa. En cambio, Marín & Villegas (2016) indican que es necesario implementar estrategias institucionales para mejorar en estos aspectos, como, por ejemplo, la socialización de las normas y procedimientos de actuación incluidos en el manual de convivencia escolar y la creación de espacios de participación democrática entre los distintos estamentos de la comunidad para tratar temáticas relevantes y la promoción de la sana convivencia escolar.

En términos de violencia, los datos expuestos fueron positivos frente a las preguntas realizadas: si el estudiante conocía las reglas, el rol que tenía frente a estos casos y la importancia que les entrega el colegio a ellos mismos. Los resultados son similares a los obtenidos en otros estudios realizados (Nieto et al., 2018; Vidal et al., 2019) y hacen reflexionar sobre la toma de conciencia de que estas conductas son actos violentos hacia los compañeros y compañeras. Otro estudio revela que para mantener los índices de violencia inferiores en enseñanza media es necesario implementar estrategias de trabajo comunicativo entre compañeros. Es un proceso formal, libre y confidencial que busca la gestión pacífica de los conflictos y promueve que las partes en conflicto negocien un acuerdo y reconstruyan sus relaciones deterioradas (Martín & Boqué, 2018). La comunicación supone una acción preventiva que promueve la participación, inclusión y corresponsabilidad e incluso reconocimiento de la autoridad del profesorado cuando estos participan en su promoción (Bueno, 2018; Ramón et al., 2019) y repercute con el tiempo en la mejora del ambiente dentro del establecimiento, ya que la mediación escolar incentiva valores como la cooperación, comunicación, tolerancia y autocontrol. Es importante destacar este hecho, pues es reconocido en aquellas organizaciones escolares que propician expectativas positivas por parte de profesores hacia sus estudiantes, dado que tienen un mayor nivel de asunción de responsabilidad respecto del fracaso escolar, generan un mejor clima escolar y espacio de convivencia que, a su vez, mejora el rendimiento escolar (Cerdeira et al., 2018). Esto es congruente con la percepción que tienen los estudiantes con el desarrollo típico respecto de sus iguales al evaluar la calidad de las interacciones que se dan al interior del establecimiento entre los diversos estamentos, tanto a nivel del profesorado como entre la familia y los propios estudiantes.

Por otro lado, la percepción del acoso sexual (AS) también tiene una respuesta positiva, dado que un 73,8% está de acuerdo frente a las preguntas realizadas en el cuestionario, donde los alumnos se percatan de que el profesor y los administrativos están atentos y ayudan en casos de AS, lo que permite al niño sentirse seguro en el espacio escolar y conforme con las reglas que se otorgan a estos actos. Con la investigación de Villagra et al. (2017) se refuerza el hecho de destacar la importancia de tener el apoyo del equipo directivo y docente para cubrir las necesidades y requerimientos de los estudiantes, así también, el profesorado puede ser facilitador en la comunicación con los estudiantes, siendo una parte clave en la confianza que le entrega a los adolescentes y junto con ello enseñar e informar sobre los temas que hay que abordar acerca del cuidado y protección frente al AS. En cambio, se arrojó un 17% en que los estudiantes desconocían los temas acerca de AS, es decir, hay estudiantes que no tienen conocimiento acerca del AS ni conoce las reglas que hay acerca de esto en el establecimiento. Un estudio expuesto por Díaz et al. (2021) expone que hay desinformación sobre el tema por parte de los estudiantes, provocando dificultades para los profesores al momento de trabajar en clases, por esto resulta fundamental preparar a agentes educativos en sexualidad y vulneración de derechos, puesto que es primordial para prevenir y afrontar el AS, favoreciendo la develación temprana y promoviendo el manejo desde aspectos psicológicos (prevención y reparación), legales (denuncia) y educativos (preventivos).

En otro ámbito, respecto a la relación que existe entre docente de EF y estudiantes, diversas investigaciones muestran que el área de EF es evaluada por parte del alumnado como la asignatura más importante y apreciada en las etapas escolares de primaria y secundaria (Cabello et al., 2018). Hoy en día se reconoce que la valoración que el alumnado hace de la EF depende en gran medida de la actuación del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cervelló & Santos-Rosa, 2000). Otras investigaciones destacan la importancia que genera en el adolescente el apoyo en las necesidades psicológicas, autónomas y sociales del alumnado, dado que reflejará una mejor disposición hacia ciertos contenidos de la asignatura (Fierro et al., 2021; Sevil et al., 2016). Los adolescentes tienen una buena cercanía y apego con el profesor, en consecuencia, produce un desarrollo óptimo en los jóvenes y crea un espacio grato y seguro en el aula, lo que se puede revalidar en la investigación de Gordillo et al. (2016), en donde afirman que existe una relación directa entre el apego al maestro y el desarrollo óptimo del niño, de modo que el establecimiento entregue un acompañamiento seguro entre maestro-estudiante, ya que no sólo favorece el desarrollo de los niños con una historia afectiva sana, sino que lo hace, en mayor medida, con aquellos niños con historias afectivas de apego inseguro. El maestro puede actuar como una

nueva figura de apego que apoye el desarrollo social y académico futuro del niño y que a su vez sirva como factor protector ante posibles situaciones de riesgo. Es muy relevante el hecho de que los estudiantes se sientan cómodos al hablar con el docente, cuestión evidenciada también en los resultados al encontrar cerca de un 70% de estudiantes que indican que la relación con sus profesores de EF es buena y cercana. Como se aprecia en la investigación de Zamarripa et al. (2016), el apoyo que el profesor brinda a la autonomía y a la comunicación, las relaciones se asociaron de forma positiva con la motivación y mejora en el CE. Cartaya et al. (2022) afirman respecto a la asociación entre el apoyo del profesor y las regulaciones más autónomas de la motivación en las clases de EF, que si el profesor adopta un estilo interpersonal que apoya la autonomía del alumno, si escucha y presta ayuda, se incrementan sus niveles de autodeterminación para participar en la clase de EF y disminuye la falta de motivación. Como se aprecia, la EF se caracteriza por la capacidad para impactar emocionalmente al alumnado (Simonton et al., 2019), lo que puede ser aprovechado para abordar este tipo de problemas. Esta materia está cambiando su enfoque desde lo fisiológico hacia un enfoque mucho más global, donde lo mental tiene cada vez mayor peso (Bermúdez & Sáenz-López, 2019)

En esa línea, Viciano & Mayorga Vega (2018) sugieren la necesidad de integrar el trabajo de los funcionarios, docentes y las instituciones de educación con el fin de incluir a los estudiantes, así como la alineación de la instrucción con estándares nacionales. Así mismo, se adhiere la vinculación de la estructura organizacional en la que pone en funcionamiento las actividades y aquellos sujetos que se encuentran fuera del entorno docente, con el fin de que se involucren en la toma de decisiones y potencien el valor formativo de los estudiantes (Casey & MacPhail, 2018, p. 297). Según Lahoz (2021), la mejor percepción, a nivel general, se refiere al clima escolar vinculado al apoyo por parte de las y los profesores, mientras que la peor es la referida a las interacciones negativas entre compañeros/as. En estos términos, Zueck et al. (2020) esbozan la necesidad de incluir factores en el contexto escolar como mejoras en la intervención docente (didáctica, evaluación y planificación) para que se genere un cambio en las actitudes y motivación de los adolescentes y, de esta forma, propiciar una clase de EF de calidad tanto para el docente como el alumnado.

Conclusión

Desde el punto de vista del concepto de justicia y reglamento se observa que un porcentaje importante de los estudiantes manifiestan indiferencia frente al reactivo, pudiendo traducirse en falta de información o desconocimiento de las reglas establecidas por la institución

Visto del modo de la percepción del CE en las clases de EF, se concluye que los estudiantes en este establecimiento se encuentran en su mayoría conformes con el trato, disposición y apoyo que otorgan los profesores de la asignatura, por tanto, se hace necesario reforzar y contribuir en mantener y mejorar la relación entre profesor y alumno, puesto que, aun con altos índices de aprobación, existe un porcentaje que siente incomodidad al momento de comunicar sus problemas o evidenciar situaciones conflictivas hacia sus profesores. Esta inconformidad, es posible soslayarla incorporando objetivos específicos para la mejora del CE en las clases de EF.

Es importante que el docente de cualquier establecimiento realice una autocrítica de su rol docente, ya que muchas veces se piensa que los estudiantes están conformes con metodologías de clase y en algunos casos no es acertado. Por lo cual, si el docente se preocupa de que en sus clases haya un CE positivo debe aprender a aceptar consejos, cambiar metodologías y escuchar a sus estudiantes.

Limitaciones del estudio y sugerencias

Desde el punto de vista de las limitaciones del estudio, es posible indicar que el CE en la institución estudiada podría ser más amplio en términos de la muestra, por otra parte, se hace necesario extender el tipo de estudio y ver su avance en el tiempo, vale decir, incorporar estrategias metodológicas de tipo longitudinal. A la

luz de los resultados, se sugiere que el establecimiento involucre en mayor medida y profundidad a los estudiantes en la toma de decisiones y construcción de las normativas, para que se sientan partícipes y acogidos por la comunidad educativa.

Roles de colaboración

Emilia Landeros-Díaz

Escritura, revisión y edición

Marcelo Castillo-Retamal

Escritura, revisión y edición

Franklin Castillo-Retamal

Escritura, revisión y edición

Referencias

- Asún, D. (2009). *Análisis de áreas y dimensiones de la gestión directiva que inciden en el fenómeno de la violencia escolar en establecimientos educacionales municipalizados de la Región de Valparaíso*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, Ministerio de educación de Chile. Disponible en <https://goo.su/WmtTz>
- Ardila, A., Jaimes, G., Noy, M., Reina, O. & Martínez, Y. (2019). La convivencia escolar a través de la educación física. *Revista Digital: Actividad Física Y deporte*, 5(2), 16–39. <https://doi.org/10.31910/rdafd.v5.n2.2019.1251>
- Ascorra, P., López, V., Núñez, C., Bilbao, M., Gómez, G. & Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas chilenas con altos puntajes PISA 2009. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65-78. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.rsce>
- Benbenishty, R. & Astor, R. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195157802.001.0001>
- Bermúdez, C. & Sáenz-López, P. (2019). Emociones en Educación Física. Una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos*, 36, 597–603. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.70447>
- Bueno, A. (2018). *Mediación y menores: mediación escolar*. Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30759>
- Cabello, A., Moyano, M. & Taberner, C. (2018). Procesos psicosociales en Educación Física: actitudes, estrategias y clima motivacional percibido. *Retos*, 34, 19–24. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.57668>
- Campos, T., Leal, U. & Palominos, J. (2019). *¿Cómo impacta el clima escolar dentro del aula en el logro de los aprendizajes de los alumnos de 5° y 6° básico?* [Tesis de Magíster]. Universidad Finis Terrae. Disponible en <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3302863>
- Cartaya, M., Moreira, B., Campoverde, M., Rodríguez, R. & Rodríguez, R. (2022). La calidad de la clase de Educación Física: una experiencia desde la autoevaluación del profesor. *Universidad y Sociedad*, 14(1), 310-321. Disponible en <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2634>
- Casey, A. & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Castillo, F., Inostroza, K., Muñoz, B. & Toro, A. (2019). Biodanza y Educación Física: configuración disciplinar para el incremento de la autoestima escolar. *VIREF Revista De Educación Física*, 8(3), 19–32. Disponible en <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/340555>
- Cerda, G., Salazar, Y., Guzmán, C. & Narváez, G. (2018). Impact of the School Coexistence on Academic Performance according to Perception of Typically Developing and Special Educational Needs Students. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>
- Cervelló, E. & Santos-Rosa, F. (2000). Motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología de deporte*, 9(12). Disponible en <https://archives.rpd-online.com/article/view/66.html>
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>

- Cuadra, D., Pérez, D., Sandoval, J. & Rubio, J. (2022). Clima escolar y factores asociados: modelo predictivo de ecuaciones estructurales. *Revista De Psicología*, 40(2), 685-709. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.002>
- Díaz, J., Araya, S., Valenzuela, M. & Tejada, K. (2021). Percepción del Personal de Escuelas Municipales Sobre Abuso Sexual Infantil: Estudio Exploratorio. *SciComm Report*, 1(1), 1–14. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.1429>
- Dimitrova, R., Ferrer-Wreder, L. & Ahlen, J. (2018). School Climate, Academic Achievement and Educational Aspirations in Roma Minority and Bulgarian Majority Adolescents. *Child & youth care forum*, 47(5), 645–658. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9451-4>
- Elizondo, A., Rodríguez, V. & Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Fierro, S., Velázquez, N. & Fernandez, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos*, 42, 432–442. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>
- García, B., Lozano, M. & Díaz, I. (2016). Educación y trabajo. En *19 Escalas de Evaluación Psicológica* (pp. 91-94). Disponible en <https://ri.ujat.mx/bitstream/20.500.12107/3118/1/19-Escalas-De-Evaluacion-Psicologica.pdf>
- Gálvez-Nieto, J., García, J., Vera-Bachmann, D., Trizano-Hermosilla, I. & Polanco, K. (2020). Multilevel latent class cluster analysis of school climate: Individual, family and community factors. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.01.002>
- González, E. & Martínez, N. (2018). Educador social y escuela: un reto hacia la educación inclusiva. En *Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)* (pp. 467-479). CEESG/NEG. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7205029>
- Gordillo, M., Ruíz, M. & Sánchez, S. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación*, 1(1). Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/3498/349851776022/>
- Grandes, E. (2018). Clima escolar y rendimiento académico de los estudiantes de nivel secundario de una institución educativa de Huánuco. *Desafíos*, 9(2), e72. <https://doi.org/10.37711/desafios.2018.9.2.72>
- Guío, F. (2022). El juego motor para la enseñanza y aprendizaje de las competencias de la educación física. *Retos*, 45, 1119–1126. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90023>
- Hernández, R., Fernandes, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6° ed.). McGraw Hill Education.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A. & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3-4), 187-204. <https://doi.org/10.1007/s10464-004-7414-4>
- Lahoz, S. (2021). Clima Escolar, Autoconcepto académico y Calidad de Vida en alumnos/as de aulas culturalmente diversas. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 7-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100007>
- Ley General de Educación. (2009). Ley 20370. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Disponible en <https://bcn.cl/2f73j>
- López, M., Arrieta, S. & Carmona, F. (2023). Educación física y convivencia escolar, una apuesta desde el currículo. *Retos*, 47, 25–34. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93674>

- López, V., Bilbao, M. & Rodríguez, J. (2011). La sala de clases sí importa: Incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91–101. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.scii>
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P. & Moya, I. (2014). La Escala de Clima Escolar: Adaptación al Español y Validación en Estudiantes Chilenos. *Universitas Psicológica*, 13(3). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>
- Marín, M. & Villegas, J. (2016). Clima, autoestima y violencia escolar en estudiantes de séptimo básico a cuarto medio en una escuela de la comuna de Alto Hospicio, Chile. *Revista Huellas del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela*, 4, 60-74. Disponible en <https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2016/08/Revista-Huellas-4-Observatorio-Peru.pdf#page=60>
- Martín, J. & Boqué, C. (2018). La mediación va a la escuela. Hacia un buen plan de convivencia en el centro. Madrid, Narcea. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 277–278. <https://doi.org/10.14201/19664>
- Mena, M. & Huneus, M. (2017). Convivencia escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura educación y sociedad*, 8(2), 9–20. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Educación Física y Salud. Programa de Estudio Segundo Medio*. Mineduc. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34437_programa.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Convivencia Escolar*. Mineduc. Disponible en <https://escolar.Mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/convivencia-escolar/>
- Molpeceres, A., Lucas, A. & Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 87-105. <https://doi.org/10.1174/021347400760259820>
- Moreno, A. & Hellín, G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>
- Moreno, R. (2010). Teoría de la carga cognitiva: desarrollo histórico y relación con otras teorías. *Prensa de la Universidad de Cambridge*. 9-28. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511844744.003>
- Nieto, B., Portela, I., López, E. & Domínguez, V. (2018). Violencia verbal en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 5-14. Disponible en <https://www.mdpi.com/2254-9625/8/1/5>
- Noor, S., Abd, F. & Yaacob, A. (2020). School Climate and Academic Performance. *Oxford University Press USA*, 1-23. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.662>
- Olsen, J., Preston, I., Algozzine, B., Algozzine, K. & Cusumano, D. (2018). A review and analysis of selected school climate measures. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 91(2), 47-58. <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1385999>
- Ramón, M., Longoria, M. & Olalde, A. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135-142. Disponible en <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/933>
- Rodorigo, M. & Aguirre, T. (2020). La educación social en los centros educativos institucionalizados posmodernos. *Contextos Educativos Revista De Educación*, 25, 183–200. <https://doi.org/10.18172/con.3646>
- Rohatgi, A. & Scherer, R. (2020). Identifying profiles of students' school climate perceptions using PISA 2015 data. *Large-scale Assess Educ*, 8(4). <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00083-0>

- Ruvalcaba, N., Gallegos, J. & Fuerte, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 77-90. Disponible en <http://hdl.handle.net/10201/120531>
- Sáez, L. (2019). Educadores y educadoras sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 71, 15-38. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7040436>
- Sáez, U., Lavega, P., Mateu, M. & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>
- Sevil, J., Abós, A., Aibar, A. & García, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos*, 29, 3-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.34855>
- Sierra, J., Vila, E., Caparrós, E. & Marín, M. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. Análisis y reflexiones. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 479-495. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49542
- Simonton, K. & Garn, A. (2019). Exploring Achievement Emotions in Physical Education: The Potential for the Control-Value Theory of Achievement Emotions. *Quest*, 71(4), 434-446. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1542321>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Torres, Á., Pérez, A., Brito, T. & Estrada, C. (2022). Ambiente de aula y resultados de los estudiantes en una unidad de aprendizaje de bioquímica. *Información tecnológica*, 33(2), 225-234. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000200225>
- Usán, P., Salavera, C., Merino, A. & Jarie, L. (2018). Satisfacción de necesidades psicológicas y orientaciones de meta en profesorado de Educación Física hacia sus alumnos. *Retos*, 33, 50-53. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.54057>
- Vásconez, F. (2020). *Normas de convivencia y comportamiento de los estudiantes desde la percepción docente del colegio Clemente Yerovi*. Guayaquil. Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.12692/47367>
- Viciano, J. & Mayorga, D. (2018). The three-axes model of planning in physical education (El modelo de planificación de tres ejes en Educación Física). *Retos*, 33, 313-319. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.54533>
- Vidal, R., García, L. & López, R. (2019). Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España. *Educ. Pesqui*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945188681>
- Villagra, C., Cifuentes, A., Cabrerías, C. & Aravena, O. (2019). Percepción del profesorado sobre educación sexual en centros escolares de la Araucanía, Chile. *Revista de Orientación Educativa*, 31(59), 87-106. Disponible en <http://www.roeupla.cl/roe/index.php/roe/article/view/32>
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Tristán, J. & Álvarez, O. (2016). El papel del profesor en la motivación y la salud mental de los estudiantes de educación física. *Salud Mental*, 39(4), 221-227. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2016.026>
- Zueck, M., Ramírez, A., Rodríguez, J. & Irigoyen, H. (2020). Satisfacción en las clases de Educación Física y la intencionalidad de ser activo en niños del nivel de primaria. *Retos*, 37, 33-40. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69027>