

La percepción de clima social escolar en estudiantes, y su relación con la percepción de aceptación rechazo parental y la empatía.

DAIANA SARAY GARCIA UREÑA
ANDREA KATHERIN MARTINEZ SILVA
INGRID MELISA ORTIZ GONZALEZ
NURY NATALIA ROJAS ROMERO
DIANA LUCIA ROJAS CENTANARO

UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
BOGOTA D.C. I SEMESTRE-2015

La percepción de clima social escolar en estudiantes, y su relación con la percepción de aceptación rechazo parental y la empatía

DAIANA SARAY GARCIA URUEÑA
ANDREA KATHERIN MARTINEZ SILVA
INGRID MELISA ORTIZ GONZALEZ
NURY NATALIA ROJAS ROMERO
DIANA LUCIA ROJAS CENTANARO

**Trabajo de grado para obtener el título de
Psicólogo**

Director: JOHN ALEXANDER CASTRO MUÑOZ
Magister en Psicología

UNIVERSIDAD PILOTO DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGIA
BOGOTA D.C. 2015

Tabla de Contenido

I.	Introducción.....	5
II.	Justificación.....	7
III.	Planteamiento del Problema.....	8
IV.	Objetivos	11
	4.1 General.....	11
	4.2 Específicos	11
V.	Marco Teórico	11
	5.1 Estilos Parentales	11
	5.2 Estilos de Crianza.....	13
	5.3 Relación Padre-Hijo.....	14
	5.4 Percepción Aceptación-Rechazo.....	15
	5.5 Empatía.....	16
	5.6 Relación del estudiante con el Docente.....	19
	5.7 Importancia de la percepción de clima social escolar y la familia.....	20
VI.	Hipótesis.....	21
VII.	Macro Metodológico.....	21
	7.1 Diseño de la Investigación.....	21
	7.2 Participantes.....	22
	7.3 Instrumentos.....	23
	7.4 Procedimiento.....	25
VII.	Resultados.....	28
VIII.	Discusión.....	31
IX.	Referencias.....	32
X.	Anexos.....	38

Tabla de Contenido

Gráficas y Tablas

I.	Grafica 1. Muestra de la Variable (Percepción de clima social escolar) y las variables (Percepción aceptación rechazo parental con la mama y el papa y la empatía).....	21
II.	Grafica 2.Distribución de las edades de los participantes por rangos.....	22
III.	Grafica 3. Distribución de frecuencias de acuerdo al grado /curso de los participantes...23	23
IV.	Tabla 1.Definición conceptual, operacional y uso del instrumento según la variable.....	25
V.	Tabla 2. Correlación entre las variables con el uso del estadístico no paramétrico Kolmogorov – Smirnov.....	30
VI.	Tabla 3. Porcentaje Valido de la edad de los participantes.....	38
VII.	Tabla 4. Porcentaje Valido del sexo de los participantes.....	38
VIII.	Tabla 5. Porcentaje Valido del grado que cursan los participantes.....	39
IX.	Tabla 6.Correlación entren variables, valor de la Media y la Desviación Típica.....	39
X.	Imagen 1. Hoja de Respuesta de los Instrumentos.....	46

Introducción

La convivencia es fundamental en la educación, y está en ocasiones llega a ser difícil y conflictiva. Desde un enfoque amplio y actual del estudio de los problemas de convivencia, el clima social escolar entendido como la forma en que el estudiante percibe el entorno educativo, según sus experiencias, las cuales pueden ser situaciones que perjudican las relaciones del ser humano., se puede comprender la dinámica de las relaciones sociales al interior de entornos de aprendizaje, específicamente de educación formal.

Generalmente cuando se habla de conflictos escolares es para dar cuenta de problemas que llegan a ser impulsados por la agresividad, donde la mayoría de las veces los protagonistas suelen ser los alumnos; dejando de lado, entre otras, aspectos vinculados con el clima, es decir con la forma en que cada sujeto percibe su entorno en función de la calidad de las relaciones sociales, en este caso, en entornos como el académico. En este trabajo se pretende establecer si hay relación entre la percepción de clima social escolar con la percepción de aceptación rechazoparental y la empatía. Esto teniendo en cuenta la percepción que tienen los estudiantes acerca de la calidad de la relación con los docentes y la calidad del entorno.

Se habla de la calidad de la relación con los docentes, sin dejar de lado que esta se encuentra mediada por el conocimiento, y que además es también una relación humana de carácter intersubjetivo donde lo ideal es que se aporte un bienestar psicológico, ético y emocional logrando así un ambiente favorable para el aprendizaje.

A partir de la revisión de diferentes investigaciones sobre este tema como por ejemplo los estudios de Ageles (2003), Baumrind (1989), Cornejo y Redondo (2001), Escobar, Fernández, Baena, Miranda, Trianes y Cowie (2011), Ortega y Mora (2008) y Sanchez, Ortega y Menessi (2012), entre otros, se observa que en éstos se concluye que tanto los infantes como los adolescentes en la gran mayoría de las veces son los responsables de sus comportamientos dentro del contexto escolar, sin dejar de lado la relación existente entre docente- estudiantes y padres-hijos, y la importancia de generar espacios adecuados en los cuales exista una buena empatía y un clima escolar apropiado.

De acuerdo con lo anterior se busca investigar y explicar la percepción del clima social escolar, a partir de su posible asociación con la percepción de la calidad de la relación de los estudiantes con los docentes y los padres o lo que es igual o equivalente a decir, que la percepción de clima social escolar, pueda estar relacionada significativamente con la calidad de la

relación parento-filial y la participación de procesos de la cognición social en la interacción estudiante – docente, desde los cuales, específicamente desde los procesos inferenciales, se derive dicha percepción sobre la calidad de la relación con estos últimos por parte de los estudiantes.

Lo anterior se hace teniendo en cuenta que el propósito, es describir las variables sobre las que se trabajará, y forma en la que participan estas mismas dentro de las problemáticas del contexto escolar, teniendo en cuenta la revisión de las definiciones que se han encontrado, y los antecedentes empíricos en donde han sido objeto de investigación, vinculadas a las variables cuya relación se pretende sustentar.

Ahora bien, la investigación está centrada en los adolescentes que estudian en colegios de la localidad de San Cristóbal de la ciudad de Bogotá, los cuales fueron seleccionados en función de residir en dicha localidad, ya que aquí se identificó una población que reúne características socioeconómicas similares a las de una amplia proporción de la ciudad en condiciones de vulnerabilidad. Esta localidad está compuesta por 7.214 habitantes de los cuales están clasificados en el nivel I del Sisben, el 1,5% del total de habitantes proyectados para la localidad en el 2003. Para el nivel II la participación de la localidad se incrementa a 32, 5% clasificándose en el sexto lugar, dicha localidad ocupa el segundo mayor porcentaje de población viviendo en pobreza con relación del total de su población que equivale a un 15,8%; es decir que San Cristóbal pertenece a una de las cuatro localidades críticas de la ciudad. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004). Actualmente cuenta con 66 colegios oficiales y 131 colegios no oficiales, concentrando el 5.5% de las instituciones educativas del distrito. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004).

El motivo por el cual se escogió la localidad de San Cristóbal para la investigación, es porque cuenta con un nivel socioeconómico bajo donde la gran mayoría del porcentaje es de estrato 1 y 2, además porque muestra una localidad con población joven donde el 33,2% es menor de 15 años y un 4,0% es mayor a 64 años (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004) lo cual facilita percibir las diferentes problemáticas existentes dentro de estos hogares, que pueden reflejar dificultades en la relación padre-hijos y que repercuten en la relación docente–estudiante dentro del clima social escolar. Lo requerido para la aplicación del instrumento es concentración y dedicación en la prueba para poder contar con resultados veraces.

Justificación

Actualmente las situaciones que se originan en el ámbito escolar no están solamente enmarcadas dentro de la lógica de dar y recibir instrucciones, de tener lo más reciente en tecnología o estar atrasado en estos, de contar con materiales didácticos adecuados para las edades, entre otros recursos necesarios para un adecuado desarrollo del estudiante. Existen otros factores que son tan válidos o más que estos y que tienen una importancia que va más allá del ámbito académico, sino también escolar cobijando también el aspecto social al interior del contexto de aprendizaje, dentro y fuera del aula (Román y Cardemil, 2001).

En la actualidad es común que hoy día los estudiantes y docentes deben adaptarse a nuevos sistemas, a la vez enfrentar nuevos desafíos. Según Alarcón, (2006) la relación de la educación con el clima social escolar facilitan la transmisión y adquisición de conocimientos, generando un correcto desarrollo cognitivo; Esto a través de estrategias, metodologías y herramientas que faciliten el proceso de aprendizaje.

Algunas de las investigaciones más recientes señalan que el clima social escolar ha sido incorporado como un nuevo factor que media el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es por esto que la atención ya no estaría solamente centrada en los hechos circundantes externos que giran en torno al aprendizaje como: los aspectos fisiológicos (edad, condiciones de salud generales), aspectos cognoscitivos, afectivos y motrices, aspectos familiares y socioeconómicos, aspectos del espacio físico (tamaño del aula, limpieza, iluminación, ruidos externos, sillas y pupitres en adecuado estado) entre otras; De igual forma se tiene en cuenta la formación del estudiante y del docente, sin dejar de lado el desarrollo cognitivo (Ruz, 2003)

Entre varias de las razones que documentan las investigaciones recientes (Casares, 1993, 1996, 2006), el clima social escolar, debería verse desde la interacción estudiante- docente, la cual puede tener relevantes efectos sobre el rendimiento de los alumnos, su desarrollo socio afectivo, ético, el bienestar personal y de manera más amplia abarcaría el bienestar grupal de la comunidad, y adicionalmente sobre la formación ciudadana. (Mena y Valdés, 2008).

Un estudio realizado por Casassus (2000) arrojó una correlación significativa entre la formación de valores para una adecuada convivencia y los logros de aprendizaje. Entre sus resultados, destaca al clima social escolar como un factor con muy elevada incidencia en el aprendizaje. Por lo tanto la forma cómo los alumnos perciban este clima incidiría altamente en su desempeño y nivel de aprendizaje. Por otro lado se encuentra la importancia de la percepción de

aceptación rechazo parental ya que según Rhoner (1975), la relación con los efectos de la conducta parental en el desarrollo social, económico y psicológico de los hijos, indica que al haber padres afectivos hay hijos que tienden a ser más independientes, sociables, cooperativos y con mayor confianza en sí mismos. (Garcia, Lila, y Musito, 2005). Por el contrario si se evidencia manifestaciones de ira, agresividad y rechazo de parte de los padres, hay mayor riesgos de que los niños sufran una amplia variedad de problemas emocionales y conductuales que también pueden derivarse en síntomas internalizados, tales como la depresión, conducta suicida, hostilidad y delincuencia. (Garcia, Lila, y Musito, 2005).

Se considera que esta es una investigación innovadora tanto en la psicología educativa como en pedagogía, ya que permite identificar la percepción que tiene el estudiante del clima social escolar teniendo en cuenta la relación con el entorno y los docentes, también podrá evidenciar si la percepción aceptación rechazo parental y la empatía influyen en dicha relación sirviendo así, de conocimiento nuevo que pueda posteriormente facilitar intervenciones que promuevan la generación de mejores climas socioescolares dadas su implicaciones para la salud y el aprendizaje.

Planteamiento del Problema

Una de las problemáticas que se identifican y manifiesta en clima social escolar es la falta de comunicación entre en docente- estudiante generando problemas de asertividad en la relación a el trato, y la relación enseñanza – aprendizaje, truncando la eficacia y disposición que tiene el docente con su clase, debido a esto el canal auditivo docente- estudiante desempeña un papel importante en el roll que cada uno desempeña en clima social escolar. De una u otra manera la empatía es un proceso psicológico que varían de unas personas a otras y por lo tanto se constituyen de factores diferenciales (Joliffe, 2009).

El desarrollo psicosocial del ser humano se establece desde las pautas de crianza, siendo así la familia el medio principal que se evidencia en la relación de los padres con los hijos, con implicaciones positivas o negativas en el comportamiento del infante. Así mismo, puede depender del tipo de vínculo que el individuo tuvo en la infancia. Según Grych, Jouriles, Swank, McDonal y Norwod (2000) la relación padre- hijo ocupa un aspecto central en el desarrollo de la persona saludable. Por otro lado, Baton, Dielman y Cattell (1977) citados en Grych et al. (2000) afirmaron que para el hijo el mundo se configura en términos de los padres, de sus creencias,

conductas, temores y expectativas. Es decir que los padres se constituyen en modelos. En este camino de crecimiento, la crianza es el medio por el que los padres socializan con sus hijos moldeando su comportamiento. (Mendoza, 2013). Es decir para el adolescente prevalece la relación, el apoyo, la disponibilidad al momento de la crianza que tenga con su grupo familiar, pero en especial los padres. Debido a esto el adolescente puede desarrollar adecuadamente su comportamiento en los diferentes escenarios o contextos como lo son: el contexto familiar, el contexto escolar y el contexto social.

En estudios anteriores como los cito (Mestre, Tur, Samper, Nacher, y Cortes, 2007), a partir del método de aceptación y rechazo del autor Morales Y Roda (1976) “la influencia de variables socio familiares dentro de los determinantes del rendimiento académico”, lo cual por medio de diversas pruebas en las que cuestionan la extroversión social y la escala de conducta hacia los docentes y compañeros lo cual dan como deducción que estos dos factores son influyentes y determinantes en el clima social escolar. Así mismo, se destaca la influencia de las expectativas que el docente tiene sobre cada uno de los estudiantes sobre el comportamiento de estos, debido a la correlación que se evidencia con el rendimiento, siendo los estudiantes con mayor expectativa los más motivados por los docentes.

Gimeno (1976) estudia la “relación entre el auto concepto, la sociabilidad y el rendimiento escolar” el cual trabajo con test sociométricos y cuestionarios de autoimagen académica que tienen como propósito mostrar el rendimiento escolar en función la personalidad y sino también a partir de las capacidades específicas de cada estudiante. Al respecto concluye este autor que el rendimiento escolar está relacionado positivamente con la popularidad social, es decir como el auto concepto positivo aumentando la motivación del estudiante en el rendimiento escolar. Esto se constituye en una evidencia más de las implicaciones de las relaciones sociales al interior del contexto de aprendizaje, y aunque no da cuenta directamente de su relación con el clima social escolar, las interacción son parte del clima, por lo tanto se podría constituir en una evidencia indirecta de las implicaciones de las relaciones sociales, en la percepción de clima social escolar

Lafout (1999) describe la temática de la convivencia, como un criterio básico que debe hacer parte del currículum de todos los niveles de enseñanza de las instituciones, teniendo en cuenta que cada colegio debe revisar y estudiar formas sanas de convivir para lograr un orden propicio para el desarrollo armónico de las tareas pedagógicas. Esta teoría construye una

metodología adecuada y coherente para mostrar cómo enseñar la convivencia y que esta hace parte del rol educativo la cual la institución debe cumplir, esto se podrá lograr por medio de los profesores quienes propiciaran el modelo adulto de convivencia, para lo cual se deben gestionar espacios donde los profesores y alumnos puedan reflexionar sobre sus conductas, así poder lograr la transformación y acertada convicción de la importancia esencial que la convivencia tiene para el aprendizaje y crecimiento en equilibrio emocional y formación académica. (Lafout, 1999).

Teniendo en cuenta una teoría un poco más actual los autores Cancino y Cornejo (2001) argumentan como el clima social escolar le afecta la percepción que tienen los profesores no coinciden necesariamente con la percepción que tengan los alumnos de las características psicosociales de un centro o de las relaciones en el aula. De ahí que sea relevante investigar sobre la percepción de clima social escolar.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que, para unos investigadores como Cornejo y Redondo (2001), el clima social escolar se comprende como la interacción estudiante- docente, la cual puede tener efectos relevantes sobre el rendimiento de los alumnos, su desarrollo socio afectivo, ético y el bienestar personal; adicionalmente resulta relevante para la disciplina, en este caso, la psicología, evaluar si el clima social escolar se ve afectado por diferentes variables de naturaleza psicosocial, como por ejemplo: la empatía, para dar cuenta de la presencia de recursos cognitivo sociales en los procesos de interacción con otros, con los docentes como parte de esos otros con los que se interactúa, y por otro lado, la percepción de aceptación-rechazo definida según Rohner como un continuo, en el que se situarían los padres que demuestran amor y afecto a sus hijos, sea verbal o físicamente, pero también si hay un afecto aversivo hacia sus hijos entonces se empleara conductas más severas y abusivas. (Garcia, Lila, y Musito, 2005).

Es así que esta investigación contribuirá resolviendo el problema del clima social escolar dadas sus implicaciones para el bienestar y el ajuste de los adolescentes, explicándolo mediante el sometimiento a prueba de su posible asociación con la percepción de aceptación rechazo parental como variable que da cuenta de la relación al interior del sistema familiar; y al tiempo el papel de la relación con los docentes. Por lo tanto se responderá a la pregunta acerca de ¿Cuál es la relación de la percepción de clima social escolar, con la percepción aceptación-rechazo parental y la empatía social estudiante-docente?

Objetivos

Objetivo Principal:

- Identificar si la percepción de clima social escolar se relaciona significativamente con la percepción de aceptación – rechazo parental y la empatía.

Objetivos Específicos:

- Establecer el nivel en que se presenta la percepción de aceptación – rechazo parental que tienen los adolescentes de la localidad de San Cristóbal.
- Estimar el nivel de empatía de los adolescentes de la localidad de San Cristóbal
- Establecer cuál es la percepción del clima social escolar de los adolescentes de la localidad de San Cristóbal.

Marco Teórico

A partir de la pregunta problema es necesario extraer los diferentes conceptos y perspectivas de las variables que se presume en este estudio que se relacionan con el clima social escolar. Esto con el fin de observar e identificar las razones que coherentemente a partir del conocimiento que se tiene sobre ellas, llevan a que se consideren como explicativas del fenómeno, en este caso de la percepción del clima social escolar. Inicialmente se realiza la revisión conceptual de lo que significa la los estilos parentales:

Estilos parentales

Este concepto ha sido utilizado en la investigación sobre el desarrollo infanto-juvenil, se han llegado a dar diversas definiciones desde distintas perspectivas, estas lo definen como por ejemplo lo que afirman Darling y Steinberg (1993) quienes los definen como Una constelación de actitudes hacia el niño que le son comunicadas y que, tomadas conjuntamente, crean un clima emocional en el cual las conductas de los padres son expresadas. Estas conductas incluyen tanto las dirigidas a objetivos específicos a través de las cuales los padres ejecutan sus obligaciones parentales como las conductas parentales no dirigidas a objetivos concretos, tales como gestos,

expresiones faciales, cambios en el tono de voz, o expresiones espontáneas de una emoción.

También se ha encontrado que Baumrind (1971) ha sido influyente en el estudio de los estilos parentales, quien los define y operacionaliza en función de la combinación de dos factores generales que denomina «exigencia» y «sensibilidad-receptividad». De acuerdo con Baumrind (1971), los padres democráticos o autoritativos, explican a sus hijos las razones del establecimiento de las normas, reconocen y respetan su individualidad, les animan a negociar mediante intercambios verbales, toman decisiones conjuntamente y promueven una comunicación abierta con ellos. Los padres autoritarios, por su parte, se caracterizan por mantener un control restrictivo y severo sobre las conductas de sus hijos, con frecuente empleo de castigos físicos, amenazas verbales y físicas y continuas prohibiciones, sin que adicionalmente se expliquen las razones por las que se castiga sino que se emplea el castigo como medida de poder en la relación. De otro lado, se encuentra el estilo permisivo, en el cual, se evita hacer uso del control, se utilizan pocos castigos, se realizan pocas demandas al niño, y se le permite regular sus propias actividades. Además, los padres permisivos se muestran tolerantes y tienden a aceptar positivamente los impulsos del niño (Baumrind, 1996). En los estilos parentales se considera que al hablar de la evidencia como lo muestran diferentes autores se ve enmarcado unos aspectos que se muestran a continuación:

La socialización de los jóvenes en edad escolar viene determinada, principalmente por tres agentes, entre los que se encuentra la familia (Eslea y Smith, 2000; Gázquez, Cangas, Pérez, Padilla y Cano, 2007), pero también con gran influencia y relevancia están implicados el grupo de iguales o los propios jóvenes (Brown, Birch y Kancherla, 2005;; Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla y Miras, 2007; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2008), y por último, el profesorado (Fisher y Kettl, 2003). Sin olvidar la influencia de la propia escuela como organización (Hodgins, 2008).

En la literatura científica se destaca la importancia de determinadas variables relativas a los contextos familiar y escolar en el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia. Por ejemplo, en estudios previos se ha constatado la estrecha asociación existente entre los problemas de comportamiento violento en la adolescencia y la presencia de frecuentes conflictos familiares (Cerezo, 1999; Crawford-Brown, 1999; Cummings, Goeke-Mo-rey, y Papp, 2003; Trianes, 2000), el rechazo y la carencia de apoyo parental respecto de las variables escolares, se ha encontrado en adolescentes con problemas de conducta violenta, que adicionalmente muestran con regularidad

las interacciones más negativas con sus profesores, quienes, además, informan de expectativas menos favorables hacia esos alumnos —por ejemplo, expectativas negativas de éxito escolar— (Blankemeyer, Flannery, y Vazsonyi, 2002;

Varias teorías tratan de explicar el problema de la relación entre el éxito o el fracaso escolar de los alumnos y los contextos sociales de donde provienen. A pesar de sus diferencias, coinciden en afirmar que el contexto social, económico y cultural en que vive un estudiante tiene una influencia determinante en sus posibilidades de éxito, lo que sería una premisa fundamental de todo este andamiaje teórico, que aporta, en lo fundamental, la sociología de la educación. (Rodríguez Solera & Valdivieso Martínez, 2008)

Sin embargo, y a pesar de la evidencia empírica de que determinadas variables familiares y escolares pueden estar desempeñando un papel importante en la explicación del comportamiento violento en la adolescencia, ya que es posible que la comunicación de los padres como primera figura de autoridad influyan en el desarrollo de ciertas actitudes negativas hacia otras figuras de autoridad como lo son los docentes. (Estevez, E., Musitu, G., Murgui, S., y Moreno, D.).

Otro aspecto importante es que es muy posible que ciertos factores familiares y escolares se estén relacionando entre sí para contribuir conjuntamente, al menos en parte, en la explicación de la conducta violenta en la adolescencia. Es posible que los problemas de comunicación con el padre y la madre como principales figuras de autoridad informal influyan en el desarrollo de una actitud negativa hacia otras figuras de autoridad formal como la policía y los profesores, y que esta actitud incida a su vez en la posible conducta violenta del adolescente en su entorno escolar. (Delval 1994).

Estilos de crianza

Los estilos de crianza según Gottman (2011) son los modos como los padres actúan o reaccionan frente a las emociones de sus hijos, por esto su estilo de crianza se relacionan con la manera en que los padres sienten y experimentan sus propias emociones. Existen cuatro estilos de crianza que a continuación mencionaremos brevemente.

Autoritario: control alto, afecto y comunicación baja

Permisivo: control bajo, afecto y comunicación alta

Negligente: control bajo, afecto y comunicación baja

Democrático: control alto y afecto y comunicación alta

De esta manera se entiende que la elección paterna de un tipo de estrategia educativa de orden disciplinar es el antecedente más consecuente de la conducta del hijo. Así mismo partiendo de una concepción bidireccional en la que se postula que la afectación y con ella la influencia mutua tanto de expresión afectiva y del temperamento, como del tipo de conducta parental e infantil generan interacciones diferentes con afectos positivos y negativos. (Hoffman1994).

De acuerdo a lo anterior los estilos de socialización se relacionan entre la intensidad de la comunicación en la relación de los padres con los hijos, los estilos de crianza también permiten formar estrategias y mecanismos que emplean los padres para que los niveles de dicha comunicación de discriminen por medio de castigo físico o coerción en el momento de corregir a sus hijos. (Ramirez, 2005). Por ello las dimensiones de disciplina y las prácticas educativas parentales determinan una serie de factores que se dividen en tres grupos: el primero esta netamente relacionado con el niño es decir a la edad, sexo, orden de nacimiento y características de la personalidad. El segundo grupo está compuesto por los padres es decir al sexo, experiencia previa como hijos y como padres, características de la personalidad, nivel educativo, ideas acerca del proceso evolutivo y la educación y expectativas de logro que tienen puestas en sus hijos. Un tercer y último grupo hace referencia a la situación en la que se lleva a cabo la interacción, es decir las características físicas de la vivienda y el contexto histórico. (Ramirez, 2005).

Antes de terminar con el apartado de los estilos parentales y estilos de crianza, es importante ver la relación de padres e hijos y los estilos de crianza los cuales se encuentran a continuación. Adicionalmente es importante aclarar que aunque no se evaluarán los estilos en sí mismo es el interior de esta forma de esquematización de la calidad de las relaciones padre hijos, que emerge la operacionalización de dicha relación en función del grado de afecto y apoyo, definidos en función del grado de aceptación o rechazo que los hijos perciba desde sus padres.

Relación Padres -Hijos

Cuando se habla de la importancia del contexto familiar en el desarrollo de los hijos principalmente se resalta la relación de estos con sus padres, ya que cada vez más se ha ido encontrando que la relación entre padres e hijos tiene una directa influencia en el bienestar, los estilos de relación y los tipos de afrontamiento que los hijos desarrollen partiendo de lo aprendido de esta dinámica familiar, que se enmarca desde el primer momento de la socialización en la

primera infancia. (Parke y Buriel, 2006)

Se ha apuntado a la posibilidad de que exista un aprendizaje vicario del estilo de relación que los hijos vivencian con sus padres, de tal forma que las características que pongan en contexto los hijos en sus relaciones interpersonales corresponderán a las que aprendieron de la relación con sus progenitores. La inflexibilidad y la falta de calidez, en el caso de relaciones conflictivas entre los padres, o el diálogo, el respeto y el afecto cuando éstos mantienen relaciones positivas, principalmente el conflicto abierto y no resuelto, domina las relaciones entre los padres, éste influye de manera directa en los hijos, ocasionándoles considerables niveles de estrés (Fincham, Grych y Osborne, 1994).

La calidad de las relaciones entre los padres y los hijos en el ajuste de estos últimos se debe a que condiciona otros aspectos de la vida familiar, como las relaciones que tienen. Partiendo de este planteamiento, se dice que los padres que mantienen relaciones de pareja satisfactoria y armoniosa muestran una mayor disponibilidad para responder de manera sensible a las necesidades de sus hijos. Por el contrario, una relación de pareja conflictiva se traduce en progenitores irritables y agotados emocionalmente que, en consecuencia, son menos atentos y tienden a emplear prácticas más sancionatorias con sus hijos (Buehler y Gerard, 2002).

Si, la asociación entre el conflicto de los padres y el ajuste de los hijos está bien establecida, la percepción de los hijos determina en gran medida el impacto que las relaciones entre los padres y los hijos tienen sobre su bienestar. De tal forma, que aunque tradicionalmente se han utilizado autoinformes o entrevistas a los padres para poder evaluar la relación entre estos, parece que las percepciones de los propios hijos, como testigos de dichas relaciones, resultan predictores más útiles y consistentes de su bienestar (Cumming, Davies y Simpson, 1994; Grych y Cardoza-Fernandes, 2001).

Percepción de aceptación rechazo parental

La percepción de aceptación rechazo parental es otra de las variables de estudio en relación con la percepción de clima social escolar, por eso es importante conocer su significado y de que se trata. Los padres que son afectivos con sus hijos, les permiten participar activamente en el establecimiento de normas familiares y que utilizan el razonamiento inductivo como técnica de disciplina que educa con mayor probabilidad de que sean hijos independientes, sociables,

cooperativos y que confían en sí mismos. (Lila y Gracia, 2005).

Frente al rechazo se demuestran sentimientos negativos (ignorancia, antipatía, desagrado...) del grupo hacia alguno de sus compañeros que, por algún motivo, no gusta a los demás. Esto indica que el alumno rechazado es apartado y excluido de las dinámicas entre iguales y pierde oportunidades al acercamiento y del aprendizaje social. Consolidando su mala reputación ante su grupo de clase llevándolo así a una posición negativa. Esto valida la implicación interpersonal y grupal, en especial las características individuales del niño rechazado (Coie, 1990; Escobar, Fernández-Baena, Miranda, Trianes y Cowie, 2011; García, Jiménez, Muñoz, Monjas, Sureda, Ferra, Martín y Sánchez, 2012). Esta situación de rechazo y bajo estatus social se evidencia en la situación de juego académica y se identifican incluso en las aulas de clase y con sus pares. (Frederickson y Furnham, 2004).

Se encuentra que estos adolescentes, tienen más dificultades sociales, conducta solitaria y mayores tasas de aislamiento social, menos participación, tienen menos amigos y pueden experimentar mayor soledad (Pijl, Frostad y Flem, 2010; Whitney, Nabuzoka y Smith, 1992). Un aspecto bastante significativo es que tienen déficits en habilidades sociales, baja aceptación y autoconcepto. (Estell et al., 2008).

Por esta razón la literatura permite dar explicación al proceso que adopta el nombre de Necesidad de Apoyo Educativo (NAE), el cual identifica a jóvenes que son identificados en situaciones como el acoso, humillaciones y exclusiones sistemáticas. Generalmente el bullying se inicia con una conducta proactiva agresiva (una broma, humillación, agresión, exclusión...) del intimidador que el alumno-receptor no afronta o lo hace inadecuadamente. Esta respuesta estimula y provoca al acosador que repite la acción; si la víctima fracasa de nuevo, se inician los primeros eslabones de la cadena del acoso que se consolida a medida que el resto de los miembros del grupo van asumiendo distintos roles en la dinámica de intimidación-victimización (Monjas, 2009; Ortega y Mora, 2008; Sánchez et al., 2012).

Empatía

De este modo se muestra la bidireccionalidad entre la empatía y la experiencia social y así poder ser más objetivo y profundo en el conocimiento propio y el ajeno. En la empatía se señala que es un estado emocional donde las personas se basan en sentir lo que los demás sienten y así mismo en pensar lo que los demás piensen, de esta manera se llega al reconocimiento de las

emociones, y a los diferentes roles de cada persona. (Millar, 1992). Los sentimientos orientados hacia el otro, de preocupación, compasión y afectando sentidos como resultado de percibir el sufrimiento de otra persona parten del estado afectivo que brota de la aprehensión del estado emocional de otro y que es congruente con él (Millar, 1992)

La empatía se conceptualiza como una respuesta afectiva caracterizada por aprehensión o comprensión del estado emocional de otra persona y que es muy similar a lo que otra persona está sintiendo o sería esperable que sintiera (Fabes, 1998; y Hoffman, 2002). La definición de empatía está compuesta como aquellas habilidades para entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás poniéndose en su lugar y de esta manera responder a sus reacciones correctamente, es por esto que la empatía es lograda de acuerdo al modelo que se divide en: un nivel intelectual de la escucha activa y la asertividad. (Balart, 2013). La primera hace referencia al sentido de escucha hacia el otro en su comunicación verbal, no verbal, con la mirada, tono de voz, postura, etc. La segunda trata del nivel de comprensión para así expresar o transmitir lo que se quiere, piensa, siente o necesita, sin incomodar o agredir los sentimientos de la otra persona. (Balart, 2013).

Al hablar de empatía, de acuerdo a los propósitos de esta investigación, llama la atención, además de considerarse pertinente el estudio de este constructo de la cognición social; Adicionalmente parece guardar alguna relación con la percepción de clima social escolar tal y como lo propone (Moreno, 2009) y (Moos, 1974) quien afirma que....Se considera que el clima escolar es positivo cuando el alumno se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre docentes y alumnos. (Moreno, 2009).

La empatía lleva a la interacción social una cantidad de emociones que pueden llegar a ser tensas para los alumnos y que de esta manera sean reguladas tanto por docentes como por parte de los alumnos. Los comportamientos en niños y adolescentes llegan a tener una carencia de afecto y apoyo que son fundamentales para la interacción social, como la capacidad para identificar soluciones en problemas interpersonales (Moos, 1974).

Ahora bien, existe un proceso cognitivo y Neuropsicológico de la empatía donde es importante resaltar que pasa con los procesos afectivos y como repercuten en la empatía. Según Aran, López y Richaud (2012), hay modelos integradores que conciben a la empatía como un constructo multidimensional que incluye procesos afectivos y cognitivos, donde la empatía

dependerían de sistemas neuronales parcialmente dissociables y podrían operar independientemente: por un lado funcionaria como una empatía cognitiva (EC) y la otra como una empatía afectiva (EA). (Aran, López, y Richaud, 2012).

Este constructo multidimensional muestra una evidencia empírica que indica que la EC y la EA son componentes diferenciales pero ambos se complementan para producir respuestas empáticas e interacciones sociales adecuadas. (Aran, López, y Richaud, 2012).

En el EC el desarrollo muestra una maduración más tardía pero la decadencia es más temprana, sus bases funcionales están netamente relacionadas con las funciones ejecutivas donde se cumple un proceso específico: activación, organiza y establece prioridades; foco, se concentra o se mantiene para decidir si cambia la atención; esfuerzo, regula el estado de alerta o atención, mantiene el esfuerzo y procesa la velocidad; emoción, controla la frustración y modula las emociones; memoria, usa una memoria funcional y tiene acceso a los recuerdos; por último la acción, se regula las acciones. Las bases anatómicas del EC están relacionadas con la parte prefrontal ventromedial y prefrontal dorsolateral del cerebro. (Aran, López, y Richaud, 2012).

En cuanto a la EA el desarrollo es antagónico a la EC pues suele ser temprano, las bases funcionales se relacionan directamente con la percepción de emociones y reconocimiento de emociones, las bases anatómicas principales están ubicadas en las neuronas espejo: permiten elegir la respuesta más eficaz o compatible, y por otro lado aprender por medio de la imitación dando lugar a la creación de un espacio común en el que es posible la relación intersubjetiva, lo que es relevante en la comprensión de la naturaleza humana. (Cabezas, 2007), y también se presenta en el giro frontal inferior. (Aran, López, y Richaud, 2012).

La diferenciación entre la EC y la EA ha sido precisada desde el punto de vista funcional, al admitir que cada componente se relaciona de un modo selectivo con otros procesos afectivos y cognitivos, en resumen con lo anteriormente dicho el EC se relaciona con procesos meramente cognitivos de alto orden como la flexibilidad cognitiva y la inhibición; la EA se relaciona con aspectos emocionales como la percepción y el reconocimiento de estados emocionales. (Aran, López, y Richaud, 2012). Estudios de neuroimágenes han confirmado que existe una disociación anatómica entre la EC y el EA, las regiones ventromediales serían críticas para la EC mientras que el giro frontal inferior sería crítico para la EA; esta evidencia permite entender la diferenciación entre la EC y la EA desde el punto de vista neuronal. (Aran, López, y Richaud, 2012).

Relación del Estudiante con el Docente

El papel de la relación del estudiante con el docente suele ser importante pues como bien se sabe el principal propósito del profesor es que sus alumnos aprendan. Sin embargo, la situación se vuelve mucho más complicada cuando el profesor se enfrenta a un grupo que tiene dificultades para aprender o poco interés. Si es este el caso el profesor debe adoptar la mejor disposición para enfrentar momentos de decepción y frustración. (García, 2009).

Es aquí donde se genera una situación crítica en los sistemas educacionales, ya que existe una gran cantidad de estudiantes que debido a su situación social y familiar no llegan al aula en las mejores condiciones para aprender. Este grupo de alumnos tiene, la posibilidad de recibir una buena educación. Sin embargo, muchas veces, las dificultades que estos estudiantes generan, producen desmotivación y desinterés por parte de los profesores. Se da un círculo vicioso en el que la mala actitud de los alumnos baja la motivación docente, lo que a su vez refuerza la indisposición de los alumnos. (García, 2009).

Cuando los alumnos observan un profesor auténticamente preocupado por su aprendizaje, lo aprecian y desarrollan una mejor disposición para aprender. El profesor debería mantenerse en la búsqueda de las alternativas pedagógicas que permitan que los alumnos, a pesar de sus dificultades, se involucren provechosamente en el proceso educativo. Esta actitud es la que con frecuencia algunos educadores añoran, llamándola vocación o mística docente. La recuperación de esta disposición ante el trabajo docente no es, en ningún caso, una decisión meramente individual dejada a la conciencia o al corazón de cada profesor. En buena medida, esta actitud se fortalece en un contexto escolar que la aprecie y la apoye y, por otra parte, en una sociedad que reconozca el valor del trabajo docente y despeje el camino a aquellas personas que naturalmente muestran esta disposición. (Molina y Pérez, 2006). Las conductas no verbales de cercanía o inmediatez, incluyen: expresiones faciales y gesticulaciones de agrado, no usar el pódium para exponer, moverse alrededor de la clase, sonreír a los alumnos, tocar de forma afectuosa y no amenazante u hostigante a los alumnos y utilizar vocalizaciones adecuadas. (Thomas y otros, 1994 citados en García, 2009d). Los profesores que puntúan alto en estos aspectos son calificados mejor por sus estudiantes. Asimismo, altos niveles de cercanía se relacionan con un gran número de áreas de afecto positivo (García, 2009).

Importancia entre la percepción de clima social escolar y la familia

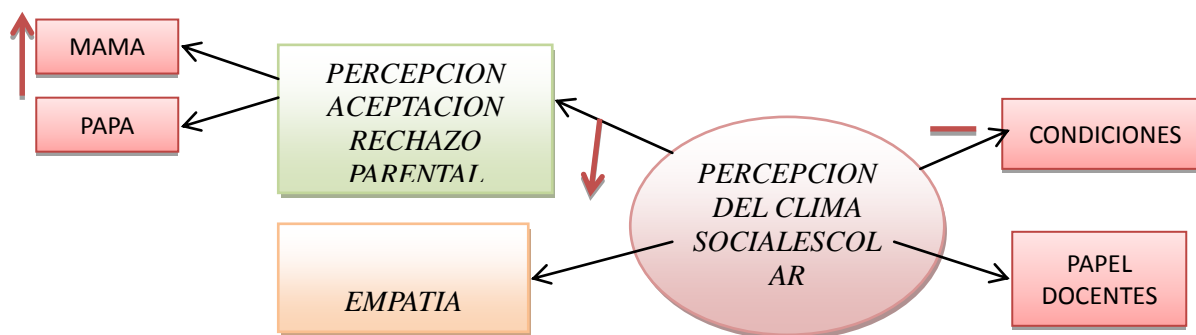
El colegio y la familia constituyen los dos grandes contextos de socialización desde la infancia hasta la adolescencia, por un lado la familia representa el eje del ciclo vital donde se representa la existencia de las personas en cuanto a una especie de institución social fundamentada en las relaciones afectivas. (Estévez, Musitu, Murgui, y Moreno, 2008).

Este proceso tiene lugar en un ambiente o clima social, que se define como el ambiente que es percibido e interpretado por los miembros que en este caso integran el núcleo familiar y que a la vez ejerce una importante influencia en el comportamiento de sus integrantes y así como en su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual. (Estévez, Musitu, Murgui, y Moreno, 2008). El clima social por tanto hace referencia a la percepción subjetiva y al sistema de significados compartidos que en la familia se refleja cuando los padres e hijos tienen una percepción acerca de las características específicas del funcionamiento familiar. El colegio que es representado como una institución formal donde se presenta el primer contacto social directo donde además tiene lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a unos determinados contenidos y actividades donde intervienen los docentes. (Estévez, Musitu, Murgui, y Moreno, 2008).

Según Oliva, Parra y Sánchez (2002) varios estudios demuestran que existe una estrecha relación entre la percepción de un clima familiar positivo y un adecuado ajuste del niño o adolescente en el clima escolar. Por ejemplo si en la familia del niño o adolescente se presenta un clima familiar negativo como la presencia de frecuentes conflictos, carencia de cohesión afectiva y apoyo parental, se asocian con el desarrollo de conductas antisociales en la edad adolescente permitiendo que el clima escolar también se vea afectado. (Estévez, Musitu, Murgui, y Moreno, 2008).

Menéndez, Jiménez y Lorence (2008) mencionan que en definitiva las familias en las que en mejor medida se satisfacen las necesidades evolutivo-educativas de niños y jóvenes desde la etapa infantil tienden a ser microsistemas diferentes pero moderadamente parecidos a la etapa escolar, propiciando que los dos contextos funcionen de forma coherente y complementaria en su labor. Es así como no es de extrañar que la implicación parental en la educación formal de los hijos como la existencia de relaciones positivas entre la familia y el colegio son los mejores predictores de la trayectoria educativa ya que permite conductas escolares adecuadas y una adaptación positiva en el clima escolar y en el clima familiar. (Menéndez, Jiménez, y Lorence, 2008).

Grafica 1. Muestra de la Variable (Percepción de clima social escolar) y las variables (Percepción aceptación rechazo parental con la mama y el papa y la empatía).



Hipótesis

Las hipótesis permiten dar cuenta inicialmente del comportamiento que tendrían las variables de investigación en el estudio, por esta razón a continuación se enfatiza en cada una ellas teniendo en cuenta los objetivos investigativos.

H1. El nivel de empatía de los adolescentes de la localidad de San Cristóbal se encontrará en niveles promedio sin una tendencia clara alta o baja.

H2. Los adolescentes de la comunidad de San Cristóbal, dadas las dificultades características de la localidad se prevé que den cuenta de una baja percepción de aceptación parental.

H3. Los adolescentes de la localidad de San Cristóbal no perciben un buen clima social escolar.

Marco Metodológico

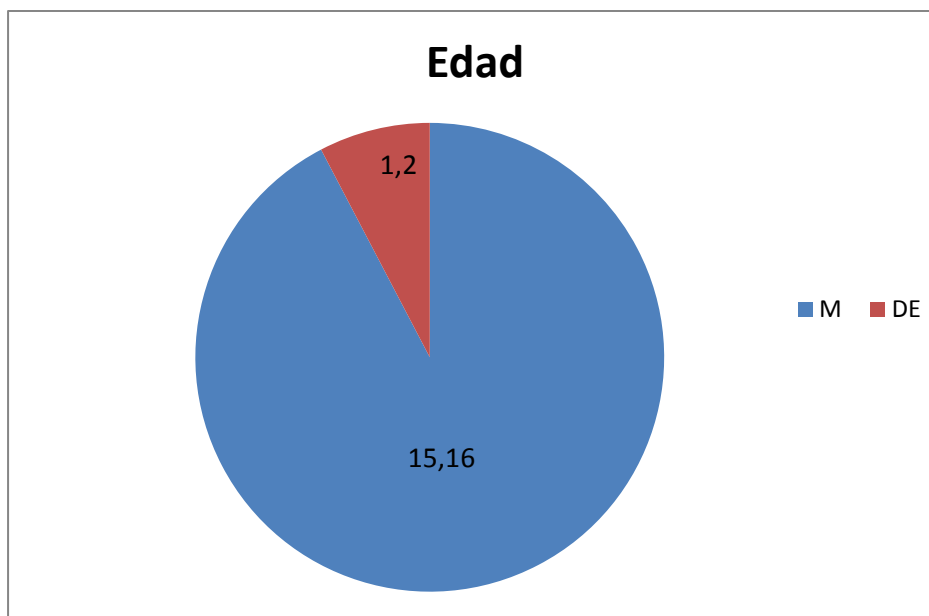
Diseño de investigación

Esta investigación es de tipo cuantitativo descriptivo – explicativo con metodología de corte transversal, no experimental. Este es el diseño, debido a que se busca describir el comportamiento de las variables del estudio, y a su vez determinar el grado de asociación entre las mismas. Esto se realiza con el fin de observar si su grado de asociación permite explicar mejor el fenómeno. Es transversal debido a que hay una única toma de datos en el tiempo. Adicionalmente no es experimental ya que no se realiza ninguna intervención solo se evalúan las variables a partir del autoreporte de los sujetos.

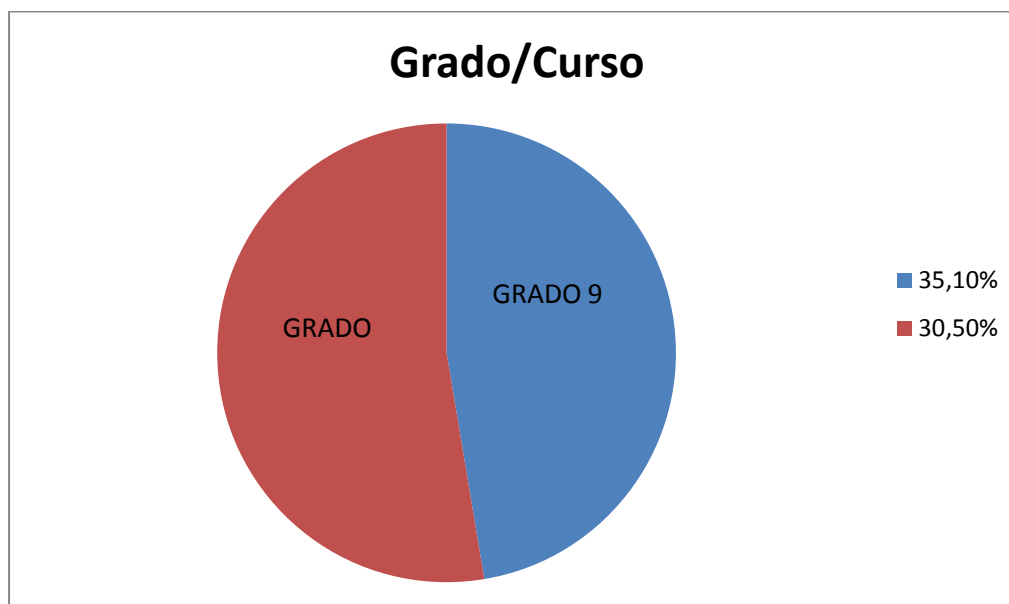
Participantes

La muestra estuvo conformada por 131 adolescentes, con edades entre los 13 y 18 años. La media de la edad fue de $M=15,16$ y $DE=1,26$. La distribución de las edades por rangos, se encuentra en la gráfica 1. Respecto al sexo, el 62,6% fueron hombres equivalente a 82 participantes, y el 37,4% mujeres correspondiente a 49 sujetos. La mayoría provinieron estudiantes del Instituto San Juan de Dios que se encuentra en la localidad 4 de San Cristóbal Sur de la ciudad de Bogotá. Adicionalmente, otros participantes se encontraron en otras instituciones. La estrategia para la obtención de la muestra en este último grupo fue la “bola de nieve”. El estrato socioeconómico promedio fue de 3, lo que indica que la mayoría se encontraron de acuerdo a la clasificación de estratos en Colombia, en un nivel socioeconómico medio. Los grados en los que se encontraban los estudiantes fueron de 6, 8, 9, 10 y 11 donde el 35,1% son de noveno (9) y 30,5% son de decimo (10) grado, siendo este los cursos con mayor participación. Cabe aclarar que cada uno de los participantes fue seleccionado aleatoriamente. La distribución de los cursos en detalle se encuentra en la gráfica 2.

Gráfica 2. Distribución de las edades de los participantes por rangos.



Gráfica 3. Distribución de frecuencias de acuerdo al grado /curso de los participantes.



Instrumentos

A continuación se presentan las escalas empleadas para la evaluación de cada una de las variables del estudio, especificando los indicadores de validez y confiabilidad de las mismas.

Percepción de clima social escolar:

Para la evaluación de esta variable se empleó la escala de Clima Social del Centro Escolar (CECSE). Esta consta de 14 ítems que evalúan dos dimensiones: primera, las condiciones generales de la institución (factor 1) y segundo la percepción del papel de los docentes como apoyo (factor 2). Según los autores, la primera presenta tres factores: 1) Habilidades interpersonales, con 14 ítems que describen habilidades importantes para establecer relaciones positivas y conseguir aceptación social de los iguales; 2) habilidades de automanejo, con 10 ítems que se refieren a cooperación y aceptación de las demandas, reglas y expectativas de la escuela; y 3) Habilidades académicas, con 8 ítems relativos al rendimiento competente y la implicación en tareas académicas. El primer factor está compuesto por los ítems 1, 5, 6, 7, 9, 10, 11 y 12; el segundo factor está compuesto por los ítems 2, 3, 4, 8, 13 y 14. Los reactivos de la escala se responde a través de una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 significa “nunca” y 5 “muchas veces”. Un ejemplo de ítem es “El instituto está muy ordenado y limpio”. El valor alfa de

Cronbach de esta escala en su aplicación general para esta investigación fue de 0,78; al dividirse el instrumento en dos factores el valor alfa de Cronbach del primero fue de 0,70 y del segundo 0,64.

Aceptación-Rechazo parental:

Es un cuestionario realizado por Ronald P. Rohner IARQ – Interpersonal acceptance rejection questionnaire (versión revisada en 2004) que consta de 120 oraciones, las cuales se dividen en 60 oraciones relacionadas con la percepción del trato por parte de la madre y 60 oraciones relacionadas con la percepción del trato por parte del padre. El instrumento cuenta con ítems que son directos: a, 1, 2, 5, 7, 8, 14, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 47, 49, 50, 54, 55, 57, 58 y 60; e invertidos: 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 20, 23, 25, 27, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 48, 51, 52, 53, 56 y 59. El valor de alfa de Cronbach de la percepción aceptación rechazo parental de la mama es de 0,91, y el valor de alfa de Cronbach de la percepción aceptación rechazo parental del papa fue de 0,90; lo que significa que el instrumento es válido y fiable para su aplicación.

Empatía:

Para evaluar esta variable, se empleó el instrumento de Davis (1980). Este, está diseñado para evaluar la empatía desde una perspectiva multidimensional que incluye factores cognitivos y emocionales. Se trata de una escala de fácil aplicación, formada por 28 ítems distribuidos en cuatro sub escalas que miden cuatro dimensiones del concepto global de empatía: Toma de perspectiva (PT) ítems 3, 8, 11, 15, 21, 25 y 28., Fantasía (FS) ítems 1, 5, 7, 12, 16, 23 y 26, Preocupación empática (EC) ítems 2, 4, 9, 13, 14, 18, 20 y 22, por ultimo Malestar personal (PD) ítems 6, 10, 17, 19, 24 y 27. La característica más destacada de este instrumento es que permite medir tanto el aspecto cognitivo como la reacción emocional del individuo al adoptar una actitud empática, las sub escalas PT y FS evalúan los procesos más cognitivos, la puntuación en Toma de perspectiva indica (PT) los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana, es decir, la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona. Para determinar el valor de alfa de Cronbach se eliminaron los ítems que discriminan de manera inversa: 3, 4, 12, 14, 15, 18, y 19, ya que al incluirlos y calcular el alfa no se agrupan de manera consistente, adicionalmente el ítem 22, una vez eliminados los ítems el alfa

fue 0,82. Lo que significa que el instrumento es válido y fiable.

Procedimiento

Inicialmente, para el cumplimiento de los objetivos de esta investigación se realizó la búsqueda de la muestra de participantes. Para ello, acorde a las características requeridas, se emplearon varias estrategias, entre las que se encuentran: contacto a través comunicación directa a colegios, y la “bola de nieve”. Para la primera estrategia, se contactó únicamente un colegio acorde a disponibilidad de acceso a los mismos, se solicitó permiso mediante comunicación escrita para contar con su aprobación. Posteriormente se entregó el consentimiento informado y el cuadernillo de aplicación con la hoja de respuestas, se le hizo llegar a los padres de familia el consentimiento para la respectiva firma y la aprobación para la participación de su hijo en la investigación. Posteriormente se realizó la aplicación de los instrumentos a cada uno de los participantes. De otro lado, respecto a la “bola de nieve” esta se implementó para la consecución de la muestra restante, misma a la que se le aplicó el instrumento individualmente. En ambos casos la selección de los participantes fue aleatoria no probabilística, contando como criterio de inclusión el cumplimiento de los criterios de curso y edad (de sexto grado de secundaria a once grado, a partir del sistema de clasificación de Colombia, y de 13 a 18 años). En todos los casos se emplearon las mismas instrucciones durante la aplicación. Los estudiantes completaron voluntariamente la prueba, sin retiro de ningún participante durante las aplicaciones. La duración promedio fue de una hora y por último se empleó para el análisis de los datos el Software SPSS versión 20. Para cumplir con los objetivos del estudio se realizaron análisis de frecuencia, descriptivos, y de correlaciones bivariadas.

A continuación se organiza en la tabla 1 las definiciones conceptuales, operacionales e instrumentos para una mayor comprensión.

Tabla 1. Definición conceptual, operacional y uso del instrumento según la variable.

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	ESCALA
	Según Cornejo Y Redondo (2001) el clima social hace referencia a las características psicosociales del entorno educativo	Según este estudio los estudiantes perciben el clima escolar dependiendo de la experiencia que haya tenido en la institución, con	Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar (CSCSS), consta de 14 ítems organizada por dos escalas: Competencia social y Conducta

<p>Percepción de clima social escolar</p>	<p>(percepción). Si hay un clima escolar positivo las variables influyentes como el rendimiento, aprendizaje afectivo, adquisición de habilidades cognitivas y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio serán reflejadas positivamente. La percepción a nivel institucional se basa en todo lo relacionado con normas de convivencia y la participación de la comunidad educativa; a nivel del aula hace referencia las relaciones estudiante-docente, metodologías de enseñanza y relación entre pares; a nivel intrapersonal se relaciona con autoconcepto, creencias y motivaciones.</p>	<p>sus compañeros y profesores. Que por esto la mayoría de veces los estudiantes suelen percibir un clima escolar negativo.</p>	<p>antisocial. Según los autores, la primera presenta tres factores 1) Habilidades interpersonales, con 14 ítems que describen habilidades importantes para establecer relaciones positivas y conseguir aceptación social de los iguales; 2) habilidades de automanejo, con 10 ítems que se refieren a cooperación y aceptación de las demandas, reglas y expectativas de la escuela; y 3) Habilidades académicas, con 8 ítems relativos al rendimiento competente y la implicación en tareas académicas.</p>
	<p>Según Moreno (2009) en la empatía es necesario considerarse el constructor de la cognición social ya que al parecer suele guardar relación con la percepción del</p>	<p>La interacción social que el estudiante tiene con docentes y pares debe ser regulada con el fin de generar empatía y así identificar una percepción de clima social escolar</p>	<p>Reactivity Index, formada por 28 ítems divididos en cuatro subescalas: toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal.</p>

<p>Empatía</p>	<p>clima social escolar. Se considera que el clima escolar es positivo cuando el alumno se siente valorado, cómodo, y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo de docentes y alumnos. La empatía lleva a la interacción social una cantidad de emociones que pueden llegar a ser tensas para los alumnos y de esta manera sean reguladas tanto por docentes como por alumnos, así mismo identificar soluciones en problemas interpersonales.</p>	<p>positivo. Si hay buena empatía el estudiante podrá sentir confianza, respeto y apoyo en la escuela.</p>	
<p>Percepción aceptación-rechazo parental</p>	<p>Según Berntein (1997) y Barber (2005) el rechazo se produce cuando los valores de la familia y los de la escuela son antinómicos, presentando así sentimientos negativos como desagrado, antipatía, etc. En situación de rechazo se evidencia más dificultades sociales, conducta solitaria y mayores tasas de aislamiento social. En cuanto a</p>	<p>Dependiendo de la aceptación o rechazo que sufre el estudiante así mismo se desenvolverá en la escuela. Si es rechazado tendrá poca interacción social y dificultades para afiliarse a grupos de sus compañeros, en cambio sí es aceptado su desarrollo social será satisfactoria y podrá tener éxito en sus relaciones</p>	<p>Es un cuestionario realizado por Ronald P. Rohner IARQ – Interpersonal acceptance rejection questionnaire (versión revisada en 2004) que consta de 120 oraciones, las cuales se dividen en 60 oraciones relacionadas con la percepción del trato por parte de la madre y 60 oraciones relacionadas con la percepción del trato por parte del padre.</p>

	la aceptación estas estarían relacionadas positivamente con el desarrollo de competencia interpersonal y el tipo de interacciones con sus pares, docentes y padres.	interpersonales.	
--	---	------------------	--

Nota: Se tomó como referencia teórica a autores como Cornejo y Redondo (2001), Moreno (2009), Berntein (1997) y Barber (2005).

Resultados

Para dar cumplimiento a los objetivos, inicialmente se realizó el análisis de las propiedades psicométricas (validez y fiabilidad) de los instrumentos aplicados, es decir se verifico la consistencia de los instrumentos mediante la aplicación del índice de consistencia interna que para el caso de la escala al ser tipo Likert, se empleó el Alfa de Cronbach. Se realizaron los análisis estadísticos correspondientes, que incluyeron: análisis de frecuencias para dar cuenta de las características de los participantes, sobre los que se analizaron los resultados; análisis descriptivos de cada una de las variables cuantitativas continuas, y por último se realizaron los análisis de correlación bivariadas con el fin de determinar el grado de asociación entre las independientes (percepción aceptación rechazo parental y empatía), y la variable dependiente (percepción de clima de social escolar).

Respecto al primer objetivo específico de la investigación se encontró para el caso de percepción aceptación rechazo parental procedente de la madre que esta percepción que tienen en este caso los estudiantes sobre el trato procedente desde la mamá se encuentra en un promedio bajo, de acuerdo al rango de puntuaciones que permite el número de ítems mediante la escala tipo Likert que se empleó. Esto se evidencio en una puntuación promedio obtenida para el total de la muestra de $M= 130,99$, $DE= 27,5$. Esto significa que en general en la población objeto de estudio existe una percepción promedio baja del grado de percepción de aceptación parental procedente la mamá. Respecto al grado de percepción de aceptación parental procedente del padre se encontró un promedio bajo $M= 135,22$, $DE= 27,0$. Siendo el mismo criterio del valor

medio que proporciona el rango de medida de esta escala que es de razón, empleado para el caso de la percepción de aceptación desde la mamá. Esto significa que existe una percepción promedio baja de la percepción de aceptación parental procedente del padre.

En cuanto al segundo objetivo específico de la investigación que corresponde a la Empatía, se encontró un promedio alto, de acuerdo al rango de puntuaciones que permite el número de ítems mediante la escala tipo Likert empleada. Esto se evidenció en una puntuación promedio obtenida para el total de la muestra de $M=61,25$, $DE= 12,0$, lo que significa que para la muestra se observan respecto a los procesos cognitivo sociales inferenciales, una capacidad promedio alta para comprender los estados cognitivos y emocionales de las personas – pares – con los que interactúan.

Respecto al tercer objetivo específico se encontró que para el caso de percepción de clima social escolar en total la percepción que el estudiante tiene sobre el clima social escolar se encuentra en un promedio bajo, de acuerdo al rango de puntuaciones que permite el número de ítems mediante la escala tipo Likert que se empleó. Esto se evidenció en una puntuación promedio obtenida para el total de la muestra de $M= 41,41$, $DE= 7,6$. Esto significa que en general es posible afirmar que en la población de acuerdo a estos datos, existe una percepción promedio baja, de la calidad de las condiciones del entorno (de acuerdo al criterio de cada participante), y del rol de los docentes. Esto desde la perspectiva de estudiantes adolescentes, cuyos criterios para realizar dicha evaluación, no son posibles de determinar en este estudio.

De otro lado, respecto al objetivo general de la investigación que implicó determinar el grado de asociación entre las variables, exigió inicialmente determinar la distribución de los datos, con el fin de identificar si se cumplió o no con el supuesto de normalidad de los datos o no, y con ello saber si el estadístico a emplear debía ser paramétrico o no paramétrico para poder determinarlo se evaluó la distribución de los datos a partir del uso del estadístico no paramétrico del K_s de una vía, Kolmogorov – Smirnov, en el que se pudo establecer que la distribución de los datos cumplió con el supuesto de normalidad, debido a que no se cumplió con la hipótesis nula de distribución normal que es sobre la que se hace el análisis estadístico mediante dicho indicador, razón por la cual para el análisis de correlaciones se implementó el estadístico de correlación Pearson. Al respecto se encontró lo siguiente:

Para el caso de la relación entre la percepción del clima social escolar y la percepción de aceptación parental desde la mamá, se encontró que se relacionan significativa y negativamente

$R=-0,17$, $P<-0,05$. Esto significa que cuando los adolescentes de esta localidad perciben aceptación desde la mamá, aceptación entendida en términos del grado de calidez que se produce en el vínculo entre los dos y que el hijo en ese caso percibe, reduciendo la percepción de buen clima social escolar, acorde a a forma como la autora lo define.

En cuanto a la relación de la calidad de las condiciones del entorno (como una de las dimensiones de la percepción de clima social escolar) y la percepción de aceptación parental desde la mamá, se encontró que se relacionan significativa y negativamente $R=-0,20$, $P<-0,05$. Esto significa que cuando los adolescentes perciben aceptación desde la mamá se reduce la percepción de buena calidad de las condiciones del entorno donde estudian. Para el caso de la percepción del clima social escolar desde la relación con los docentes, no se encontró asociación alguna.

En cuanto a la posible relación entre la percepción de aceptación parental desde la mamá y la empatía, se encontró que se relacionan significativa y positivamente $R=0,22$, $P>0,01$. Esto significa que cuando los adolescentes de la localidad de San Cristóbal perciben aceptación desde la mamá aumenta la respuesta positiva de sentimientos y pensamientos que infieren en los otros. Esto se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Correlación entre las variables con el uso del estadístico no paramétrico Kolmogorov – Smirnov.

Correlaciones						
	1	2	3	4	5	6
1. PERCEPCIÓN DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR TOTAL						
2. PERCEPCIÓN DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR CONDICIONES	,925**					
3. PERCEPCIÓN DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR PAPEL DE LOS DOCENTES	,849**	,585**				
4. PERCEPCIÓN DE ACEPTACIÓN RECHAZO PARENTAL MAMA	-,172*	-,207*	-0,079			
5. PERCEPCIÓN DE ACEPTACIÓN RECHAZO PARENTAL PAPA	-0,163	-0,168	-0,114	,500**		
6. EMPATIA TOTAL	0,028	-0,025	0,095	,229**	0,112	
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).						
* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).						

Nota: Los valores que se encuentran en rojo son los que determinan la relación entre las variables.

DISCUSION

Esta investigación se desarrolló con el propósito de incrementar el conocimiento acerca de posibles variables explicativas de la percepción de clima social escolar. Esto debido a la importancia que la investigación reciente ha reportado y que tiene tanto para el desarrollo académico como para la salud en este caso de los estudiantes. De acuerdo con esto se analizan los resultados en función de las hipótesis de investigación.

Por un lado, de acuerdo a los resultados, la percepción de clima social escolar de los adolescentes de la localidad de San Cristóbal se encuentra en un promedio bajo, lo que significa que se cumple la hipótesis de que los jóvenes de esta localidad no perciben un buen clima social escolar. Esto quiere decir que para los estudiantes adolescentes el clima social escolar no es relevante, es decir que según Cornejo y Redondo (2001) al evidenciar que la percepción de dicho clima es negativa, no hay normas de convivencia y participación de la comunidad educativa en cuanto a la percepción a nivel institucional. Lo mismo sucede con la percepción de la relación con el docente, con los pares, con metodologías de enseñanza, autoconcepto, creencias y motivaciones, simplemente son factores que no son de mucha importancia para los estudiantes y por lo mismo los resultados muestran que no hay percepción de clima social escolar.

Por otro lado en cuanto a la percepción de aceptación rechazo parental según los resultados, los adolescentes de la localidad de San Cristóbal perciben aceptación desde la mama entendida en términos del grado de calidez que se produce en el vínculo entre los dos y que el hijo en este caso si percibe. Esto significa que el adolescente al percibir aceptación desde la mama, la percepción de clima social escolar es reducido. Según Rhoner, las características principales de la aceptación parental va ligada a padres que muestran amor y afecto a sus promoviendo buen desarrollo social, emocional e intelectual. (Lila y Gracia, 2005). En este caso los resultados apuntan a que para el estudiante no es relevante la percepción de clima social escolar si hay buena percepción de aceptación desde la mama.

La hipótesis sobre la empatía se cumple en cuanto a que estos niveles se encuentran dentro de un promedio, lo que indica que como hay percepción de aceptación desde la mama los adolescentes muestran respuesta positiva de sentimientos y pensamientos que infieren a los otros.

Según Oliva, Parra y Sánchez (2002) existe una estrecha relación entre la percepción de un clima familiar positivo y un adecuado ajuste del adolescente en el clima escolar, pero en los jóvenes de la localidad de San Cristóbal la percepción de aceptación desde la mamá cuando es

aceptada o es positiva se reduce la percepción de buen clima social escolar, lo cual indicaría que la reducción de la percepción de un buen clima social escolar es afectado posiblemente por las condiciones del entorno y del rol del docente, adicionalmente y pese a la aceptación que existe entre madre – hijo se percibe un bajo nivel en la empatía madre – hijo, lo que se evidenciaría una asociación negativa entre los procesos cognitivo sociales inferenciales, y las percepciones de calidad de la relación de los padres en términos de la percepción del grado de aceptación que perciben los adolescentes, de sus padres generando un nivel de capacidad bajo para comprender los estados cognitivos y emocionales de los demás – pares– con los que interactúa, presentando también dificultades en la implementación de normas y reglas para cumplir y la comunicación con el docente, obstruyendo el proceso educativo y clima social escolar. Según lo anterior se debe tener en cuenta que los estudiantes se encuentran en la etapa de la adolescencia lo que hace que establezcan su independencia emocional y psicológica, hacen frente a fuerzas externas sobre las que carecen prácticamente de control que hace que se enfrenten al mundo influidos por la gente de su misma edad y por los adultos progenitores. Adicionalmente empiezan a probarse a sí mismos intelectual, creativa y socialmente mediante deportes y otras actividades recreativas. Aunque también se encuentra que en la edad adolescente se adquieren conductas de rebeldía que acompañan ese afán por ser independientes. (Unicef, 2002).

El colegio y la familia constituyen los dos grandes contextos de socialización, ya que la familia representa una especie de institución social fundamentada en las relaciones afectivas (Estévez, Musito, Murgui y Moreno, 2008), y en la investigación los adolescentes perciben aceptación desde la mamá y por lo tanto hubo respuesta positiva ante distintas situaciones, esto quiere decir que pese a que los estudiantes de la localidad de San Cristóbal perciben negativamente el clima social escolar, ante distintas situaciones los estudiantes en el entorno familiar tiene definidos los miembros que integran su núcleo familiar y que influyen en el comportamiento de sus integridades, teniendo en cuenta la percepción subjetiva del estudiante.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). Recorriendo San Cristóbal. Recuperado el 27 de marzo de 2015, de Documento web de la Alcaldía Mayor de Bogotá, Pág. 11, 29,34 y 39.
- Aran, V., López, M., & Richaud, M. (Junio de 2012). Aproximación Neuropsicológica al constructo de Empatía: Aspecto Cognitivos y Neuroanatomicos. Recuperado el 13 de

- Febrero de 2015, de Documento web de Panamerican Journal of Neuropsychology, Vol.6, No.1.
- Ángeles, O. (2003). Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje: Estado del arte y propuestas para su operativización en las Instituciones de Educación Superior Nacionales. ANUIES.Doc.
- Balart, M. (2013). *La Empatía: La clave para conectar con los demás*. Recuperado el 20 de Mayo de 2015, de Documento web de la revista Observatorio de recursos humanos: http://www.gref.org/nuevo/articulos/art_250513.pdf
- Baydik, B. y Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *KuramVeUygulamadaEgitimBilimleri*, 9(2), 435-445.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (Ed.), *New direction for child development: Child development, today and tomorrow* (pp. 349-378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 405-414. Nacional Council on Family Relations.
- Becerra, Sandra. (2006). Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación. *Estudios Pedagógicos*, XXXII (2), 47-71. Extraída en Mayo de 2011 de: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000200003&script=sciarttext>.
- Bollmer, J., Milich, R., Harris, M. y Maras, M. (2005). A friend is need: the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701-12.
- Buehler, C. y Gerard, J. M. (2002). Marital conflict, ineffective parenting, and children's and adolescents' maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 64, 78-92. .
- Cabezas, M. d. (2007). Las neuronas espejo: Los mecanismos de la empatía emocional. Recuperado el 13 de Febrero de 2015, de Documento web de la Revista Filosofía Universidad Costa Rica, XLV (114).
- Cabrera Tapia Jesús “El concepto de subsidiaridad aplicado a la calidad educativa”. En: *ARQUETIPO*, año 1, núm. 1, pp. 45-51 Mexicali, cetys 1998.

- Carter, B. B. y Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(1), 11-23.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp 365-401). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 11-52. Extraída en Mayo de 2011 de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501501.pdf>.
- Casares, T. B. (1993,1996,2006). Enseñanza de Habilidades de Interacción Social, Educar en la competencia social, ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación?
- Cummings, E. M., Davies, P. T. y Simpson, K. S. (1994). Marital conflict, gender and children's appraisals and coping efficacy as mediators of child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 8, 141-149.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- David W. Jonson *Psicología social de la Educación*. 1972 editorial Kapelusz
- Escobar, M., Fernández Baena, F., Miranda, J., Trianes, M. V. y Cowie, H. (2011). Baja aceptación de los iguales e inadaptación emocional/conductual en escolares: Efectos del estrés cotidiano, afrontamiento y sexo. *Anales de Psicología*, 27(2), 412-417.
- Estévez, E., Musitu, G., Murgui, S., & Moreno, D. (Junio de 2008). Clima familiar, Clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. Recuperado el 12 de Febrero de 2015, de Documento web de la Revista Mexicana de Psicología, Vol. 25, No 1, Pag. 119-128: http://www.uv.es/lisis/estevez/E_A5.pdf
- España, m. d. (2011). *Comunicación en situación docente: problemas básicos*. Centro nacional de condiciones de trabajo - Barcelona, 1-8.
- Estefanía, E. L., Sergio, M. P., David, M. r., & Gonzalo, M. O. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 108-113.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W. y Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14.

- Estefanía, E. L., Sergio, M. P., David, M. r., & Gonzalo, M. O. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela .*Psicothema*, 108-113.
- Fabes, E. Y. (1998). Relación entre Clima Social y Familiar. *International Journal of Psychological Therapy*, 2.
- Fincham, F. D., Grych, J. H. y Osborne, L. N. (1994). Does marital conflict cause child maladjustment? Directions and challenges for longitudinal research. *Journal of Family Psychology*, 8, 128-140
- Frederickson, N. (2010). Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs.*British Journal of Special Education*, 37(1), 412.
- Frederickson, N. y Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstreaming peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 391-410.
- García, Benilde. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista digital universitaria*, 10 (11). Extraída en Mayo de 2011 de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- García Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz, M. V., Monjas, M. I., Sureda, I., Ferrá, P., Martín-Antón, L. J., Marande, G. y Sanchíz, M. L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 11-20
- García, E., Lila, M., & Musito, G. (Abril de 2005). *Rechazo parental y Ajuste Psicologico y social de los hijos*. Recuperado el 24 de Mayo de 2015, de Documento web de la revista *Salud Mental*, Vol, 28: http://www.researchgate.net/profile/Enrique_Gracia/publication/28229510_Rechazo_parental_y_ajuste_psicologico_y_social_de_los_hijos/links/0e3dbb2941d6ad71cbab12c8.pdf
- Grych, J. H. y Cardoza-Fernandes, S. (2001). Understanding the impact of interparental conflict on children. The role of social cognitive processes. En J. H. Grych y F. D. Fincham (Eds.), *Interparental conflict and child development* (pp. 157-187). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hooffman. (2002). Empatía, Asertividad y Comunicación .*Innovación y Experiencias Educativas*, 1.
- Jolliffe, f. y. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar. *international journal of psychology and psychology therapy*, 124.

- Lafout, E. (1999). *La convivencia como criterio de enseñanza en los colegios*. Recuperado el 23 de Mayo de 2015, de Documento web de la Universidad Autonoma de Mexico: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102106.pdf>
- Lila, M., & Gracia, E. (2005). *Determinantes de la aceptacion-rechazo parental*. Recuperado el 20 de Mayo de 2015, de Documento web de la revista Psicothema Vol. 17 No. 1: <http://www.psicothema.com/pdf/3072.pdf>
- Mendoza, A. A. (2013). Estilos de crianza parental percibidos en la infancia como factores de predisposición motivacional. *Psicología para América Latina*, 5-18.
- Menendez, S., Jimenez, L., & Lorence, B. (Julio de 2008). Familia y Adaptación escolar durante la infancia. Recuperado el 12 de Febrero de 2015, de Documento web Universidades de Huelva y Sevilla.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., Nacher, M. J., & Cortes, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista latinoamericana de psicología*, 39.
- Moreno, E. M. (2009). Relacion entre el clima familiar y escolar . *Intenational Journal of Psychology and Psychology Therapy*, 123-136.
- Millar, E. y. (1992). Empatía, Asertividad y Comunicacion. *Innovacion y Experiencias Educativas*,
- Misitu G y Garcia F (2004). Consecuencia de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293
- Molina, N., y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Revista Paradigma*, 27 (2). Extraída en Abril de 2011 de: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200010&script=sciarttext>
- Moos. (1974). relacion entre Clima Familiar y Clima Escolar. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 3.
- Moreno, R., y Martínez R. (2010). Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado (Memoria para optar al grado de Doctorado). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología.
- Monjas, M. I. (2009). Acoso entre iguales. El maltrato que sufren, ejercen y observan los

- menores entre ellos. En Castanyer, O. (Coord.), *La víctima no es culpable*. (pp. 111-148). Bilbao: DDB. Mota Enciso Flavio "Apuntes de técnicas de motivación en educación" Guadalajara, jal. 1998
- Ortega, R. y Mora, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4) 515-528.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata
- Parke, R. D. y Buriel, B. (2006). Socialization in the family: Ethnic and Ecological Perspective. En W. Damon, R. M. Lerner y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development* (5a ed.) (pp. 463- 552). New York: Wiley.
- Pijl, S. J., Frostad, P. y Flem, A. (2010). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.
- Ramirez, M. (2005). *Padres y Desarrollo de los hijos: practicas de crianza*. Recuperado el 20 de Mayo de 2015, de Documento web de la revista Estudios Pedagogicos XXXI, No. 2: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v31n2/art11.pdf>
- Rose, C. A., Espelage, D. L. y Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimization rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761-776.
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de "bullying". *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Unicef, N. u. (2002). *Adolescencia una etapa fundamental*. Recuperado el Mayo de 20 de 2015, de Documento web de la UNICEF: http://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp-2.pdf
- Whitney, I., Nabuzoka, D. y Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *SupportforLearning*, 7(1), 3-7

Anexos

Tabla 3. Porcentaje Valido de la edad de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
13,00	7	5,3	5,3	5,3
14,00	39	29,8	29,8	35,1
15,00	38	29,0	29,0	64,1
Válidos 16,00	26	19,8	19,8	84,0
17,00	14	10,7	10,7	94,7
18,00	7	5,3	5,3	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Nota: Uso del estadístico SPSS

Tabla 4. Porcentaje Valido del sexo de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Hombre	82	62,6	62,6	62,6
Mujer	49	37,4	37,4	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Nota: Uso del estadístico SPSS

Tabla 5. Porcentaje Valido del grado que cursan los participantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
6,00	1	,8	,8	,8
8,00	3	2,3	2,3	3,1
Válidos Noveno	46	35,1	35,1	38,2
Decimo	40	30,5	30,5	68,7
Undecimo grado	41	31,3	31,3	100,0
Total	131	100,0	100,0	

Nota: Uso del estadístico SPSS

Tabla 6. Correlación entren variables, valor de la Media y la Desviación Típica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad de los participantes	131	13,00	18,00	15,1679	1,26584
PERCEPCIÓN DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR TOTAL	131	16,00	61,00	41,4122	7,61362
PERCEPCIÓN DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR CONDICIONES	131	9,00	36,00	23,6107	4,95762
PERCEPCIÓN DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR PAPEL DE LOS DOCENTES	131	6,00	27,00	17,8015	3,56569
PERCEPCIÓN DE ACEPTACIÓN RECHAZO PARENTAL MAMA	131	79,00	213,00	130,9924	27,56907
PERCEPCIÓN DE ACEPTACIÓN RECHAZO PARENTAL PAPA	131	78,00	208,00	135,2214	27,07746
EMPATIA TOTAL	131	23,00	92,00	61,2595	12,06176
N válido (según lista)	131				

Nota:Uso del estadístico SPSS

Instrumento de Aplicación

Cuadernillo

Instrucciones

A continuación encontrará una serie de preguntas con su respectiva hoja de respuestas, con indicaciones específicas acerca de cómo responder a cada una de las fases del cuestionario. Tenga en cuenta que el cuadernillo es solo una guía con las preguntas, pero que sus respuestas deben quedar registradas en la hoja de respuesta. Tenga la debida precaución de cerciorarse permanentemente de estar marcando su respuesta para la fase y número que corresponda en el cuadernillo. Tenga en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas, por lo más sincero posible para poder tener una aproximación lo más real posible. (Recuerde por favor no rayar el cuadernillo de preguntas).

FASE 1:

Para responder al siguiente conjunto de afirmaciones, tenga en cuenta los criterios que se presentan a continuación, marcando el número en la hoja de respuesta según corresponda en su caso:

NUNCA	MUY POCAS VECES	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	MUCHAS VECES
1	2	3	4	5

AFIRMACIONES
1. Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme.
2. Los profesores de este centro son agradables con los estudiantes.
3. Trabajo en los deberes escolares
4. Cuando los estudiantes rompen reglas, son tratados justamente.
5. El instituto está muy ordenado y limpio.
6. Se puede confiar en la mayoría de la gente de este instituto.
7. Los estudiantes realmente quieren aprender.
8. Los profesores me dicen cuando hago un buen trabajo.
9. Los estudiantes de todas las razas y grupos étnicos son respetados.
10. Mi clase tiene un aspecto muy agradable.
11. La gente de este instituto se cuida uno al otro.
12. Mi instituto es un lugar muy seguro.
13. Los profesores hace un buen trabajo buscando a los alborotadores.
14. Me siento cómodo hablando con mis profesores de mis problemas.

FASE 2:

En esta segunda fase describe la manera en que los padres algunas veces actúan con sus hijos, lea cada oración cuidadosamente y piense que tan bien describe la manera en que su Mamá, o aquella persona que usted considere como mamá lo trataba hace un tiempo, cuando tenía entre 7-12 años, en algunas preguntas – de acuerdo a su caso – incluso como lo trata aun. Tenga en cuenta los criterios que se presentan a continuación, marcando el número en la hoja de respuesta según corresponda en su caso para cada una de las afirmaciones.

Casi siempre cierto	Algunas veces cierto	Raramente cierto	Casi nunca cierto
1	2	3	4

PREGUNTAS (MI MADRE)

1.	Me abrazaba y besaba cuando me portaba bien.
1.	Decía cosas buenas de mí.
2.	Me regañaba y gritaba cuando me portaba mal.
3.	No me prestaba atención.
4.	No me amaba verdaderamente.
5.	Me hablaba de nuestros planes y escuchaba lo que yo tenía que decir.
6.	Se quejaba con otros de mí cuando no la escuchaba.
7.	Tenía un real interés en mí.
8.	Quería que llevara amigos a la casa y trataba de hacer cosas agradables para ellos.
9.	Me ridiculizaba y se burlaba de mí.
10.	No me prestaba atención al menos que yo hacía algo para molestarla.
11.	Ella me gritaba cuando estaba molesta.
12.	Se me hacía fácil decirle a ella cosas que eran importantes para mí.
13.	Me trataba severamente.
14.	Disfrutaba tenerme cerca de ella.
15.	Me hacía sentir orgulloso(a) cuando hacía algo bueno.
16.	Me pegaba aun cuando no lo merecía.
17.	Se olvidaba de las cosas que supuestamente tenía que hacer por mí.
18.	Me veía como una gran molestia.
19.	Me elogiaba en frente de otros.
20.	Me castigaba severamente cuando estaba molesta.
21.	Se aseguraba de que tuviera la comida apropiada para comer.
22.	Me hablaba de una manera cálida y amorosa.
23.	Se amargaba conmigo fácilmente.
24.	Estaba muy ocupada para contestar mis preguntas.
25.	Parecía que yo no le agradaba.
26.	Me decía cosas buenas cuando lo merecía.
27.	Se enojaba fácilmente y me criticaba.
28.	Se preocupaba por saber quiénes eran mis amigos.
29.	Estaba realmente interesada en lo que yo hacía.
30.	Me decía cosas crueles.
31.	No me prestaba atención cuando le pedía ayuda.
32.	Pensaba que era mi propia culpa cuando yo tenía un problema.

33. Me hacía sentir querido(a) y que me necesitaba.
34. Me decía que la molestaba.
35. Me prestaba mucha atención.
36. Me decía lo orgullosa que estaba de mi cuando hacía algo bueno.
37. Hacía un esfuerzo especial para herir mis sentimientos.
38. Se olvidaba de cosas importantes que pensaba que ella debía de recordar.
39. Me hacía sentir no amado(a) si me portaba mal.
40. Me hacía sentir que lo que hacía era importante.
41. Me asustaba o me amenazaba cuando hacía algo malo.
42. Le gustaba pasar tiempo conmigo.
43. Trataba de ayudarme cuando yo tenía miedo o molesto(a).
44. Me avergonzaba en frente de mis amigos cuando me portaba mal.
45. Trataba de estar lejos de mí.
46. Se quejaba de mí.
47. Se preocupaba de lo que yo pensaba y le gustaba que le hablara de ello.
48. Sentía que otros niños eran mejores que yo sin importar lo que yo hiciera.
49. Se preocupaba de lo que me gustaría cuando ella hacía planes.
50. Me dejaba hacer las cosas que yo creía que eran importantes a pesar de que eran difíciles para ella.
51. Pensaba que otros niños se comportaban mejor que yo.
52. Quería que otras personas me cuidaran (por ejemplo, un vecino o un pariente).
53. Me hacía saber que no era querido(a).
54. Estaba interesada en las cosas que hacía.
55. Trataba de hacerme sentir mejor cuando estaba herido(a) o enfermo(a).
56. Me decía lo avergonzada que se sentía cuando me portaba mal.
57. Me hacía saber que me amaba.
58. Me trataba suave y cariñosamente.
59. Me hacía sentir avergonzado(a) o culpable cuando me portaba mal.
60. Trataba de hacerme feliz.

FASE 3:

En esta tercera fase se describe la manera en que los padres algunas veces actúan con sus hijos, lea cada oración cuidadosamente y piense que tan bien describe la manera en que su Mamá, o aquella persona que usted considere como mamá lo trataba hace un tiempo, cuando tenía entre 7-12 años, en algunas preguntas – de acuerdo a su caso – incluso como lo trata aun. Tenga en cuenta los criterios que se presentan a continuación, marcando el número en la hoja de respuesta según corresponda en su caso para cada una de las afirmaciones.

Casi siempre cierto	Algunas veces cierto	Raramente cierto	Casi nunca cierto
----------------------------	-----------------------------	-------------------------	--------------------------

1	2	3	4
---	---	---	---

AFIRMACIONES (MI PADRE)	
a.	Me abrazaba y besaba cuando me portaba bien.
1.	Decía cosas buenas de mí.
2.	Me regañaba y gritaba cuando me portaba mal.
3.	No me prestaba atención.
4.	No me amaba verdaderamente.
5.	Me hablaba de nuestros planes y escuchaba lo que yo tenía que decir.
6.	Se quejaba con otros de mí cuando no la escuchaba.
7.	Tenía un real interés en mí.
8.	Quería que llevara amigos a la casa y trataba de hacer cosas agradables para ellos.
9.	Me ridiculizaba y se burlaba de mí.
10.	No me prestaba atención al menos que yo hacía algo para molestarlo.
11.	El me gritaba cuando estaba molesto.
12.	Se me hacía fácil decirle las cosas que eran importantes para mí.
13.	Me trataba severamente.
14.	Disfrutaba tenerme cerca de él.
15.	Me hacía sentir orgulloso(a) cuando hacía algo bueno.
16.	Me pegaba aun cuando no lo merecía.
17.	Se olvidaba de las cosas que supuestamente tenía que hacer por mí.
18.	Me veía como una gran molestia.
19.	Me elogiaba en frente de otros.
20.	Me castigaba severamente cuando estaba molesta.
21.	Se aseguraba de que tuviera la comida apropiada para comer.
22.	Me hablaba de una manera cálida y amorosa.
23.	Se amargaba conmigo fácilmente.
24.	Estaba muy ocupado para contestar mis preguntas.
25.	Parecía que yo no le agradaba.
26.	Me decía cosas buenas cuando lo merecía.
27.	Se enojaba fácilmente y me criticaba.
28.	Se preocupaba por saber quiénes eran mis amigos.
29.	Estaba realmente interesado en lo que yo hacía.

30. Me decía cosas crueles.
31. No me prestaba atención cuando le pedía ayuda.
32. Pensaba que era mi propia culpa cuando yo tenía un problema.
33. Me hacía sentir querido(a) y que me necesitaba.
34. Me decía que lo molestaba.
35. Me prestaba mucha atención.
36. Me decía lo orgulloso que estaba de mi cuando hacía algo bueno.
37. Hacía un esfuerzo especial para herir mis sentimientos.
38. Se olvidaba de cosas importantes que pensaba que él debía de recordar.
39. Me hacía sentir no amado(a) si me portaba mal.
40. Me hacía sentir que lo que hacía era importante.
41. Me asustaba o me amenazaba cuando hacía algo malo.
42. Le gustaba pasar tiempo conmigo.
43. Trataba de ayudarme cuando yo tenía miedo o molesto(a).
44. Me avergonzaba en frente de mis amigos cuando me portaba mal.
45. Trataba de estar lejos de mí.
46. Se quejaba de mí.
47. Se preocupaba de lo que yo pensaba y le gustaba que le hablara de ello.
48. Sentía que otros niños eran mejores que yo sin importar lo que yo hiciera.
49. Se preocupaba de lo que me gustaría cuando ella hacía planes.
50. Me dejaba hacer las cosas que yo creía que eran importantes a pesar de que eran difíciles para él.
51. Pensaba que otros niños se comportaban mejor que yo.
52. Quería que otras personas me cuidaran (por ejemplo, un vecino o un pariente).
53. Me hacía saber que no era querido(a).
54. Estaba interesado en las cosas que hacía.
55. Trataba de hacerme sentir mejor cuando estaba herido(a) o enfermo(a).
56. Me decía lo avergonzado que se sentía cuando me portaba mal.
57. Me hacía saber que me amaba.
58. Me trataba suave y cariñosamente.
59. Me hacía sentir avergonzado(a) o culpable cuando me portaba mal.
60. Trataba de hacerme feliz.

FASE 4:

La cuarta fase incluye afirmaciones acerca de sus pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para responder a cada una de ellas de acuerdo a su caso, por favor marque con una x sobre la opción que corresponda teniendo en cuenta la siguiente escala de valores.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

No me describe bien	Me describe un poco	Me describe bien	Me describe muy bien	Me describe perfectamente
---------------------	---------------------	------------------	----------------------	---------------------------

ITEMS	
1.	Sueño y fantaseo, bastante a menudo acerca de las cosas que me podrían suceder.
2.	A menudo tengo sentimientos tiernos y de preocupación hacia la gente menos afortunada que yo.
3.	A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.
4.	A veces no me siento muy preocupado por otras personas cuando tienen problemas.
5.	Verdaderamente me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela.
6.	En situaciones de emergencia me siento aprensivo e incómodo.
7.	Soy normalmente objetivo cuando veo una película u obra de teatro y no me involucro completamente.
8.	Intento tener en cuenta cada una de las partes (opiniones) en un conflicto antes de tomar una decisión.
9.	Cuando veo que a alguien se le toma el pelo tiendo a protegerlo.
10.	Normalmente siento desesperanza cuando estoy en medio de una situación muy emotiva.
11.	A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome como ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar).
12.	Resulta raro para mí implicarme completamente en un buen libro o película.
13.	Cuando veo a alguien herido tiendo a permanecer calmado.
14.	Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho.
15.	Si estoy seguro que tengo la razón en algo no pierdo tiempo escuchando los argumentos de los demás.
16.	Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes.
17.	Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto.
18.	Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por él.
19.	Normalmente soy bastante eficaz al ocuparme de emergencias.
20.	A menudo estoy bastante afectado emocionalmente por cosas que veo que ocurren.
21.	Pienso que hay dos partes para cada cuestión e intento tener en cuenta ambas partes.
22.	Me describiría como una persona bastante sensible.
23.	Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista.
24.	Tiendo a perder el control durante las emergencias.
25.	Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento.
26.	Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela me imagino como me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí.
27.	Cuando a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me derrumbo.
28.	Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.

Hoja de Respuestas

Imagen 1. Hoja de Respuesta de los instrumentos.

UNIVERSIDAD PÍLOTO DE COLOMBIA
FACULTAD DE PSICOLOGIA
PERCEPCION DE CLIMA ESCOLAR EN ESTUDIANTES, Y SU RELACION CON LA PERCEPCION DE ACEPTACION REO
PARENTAL Y DE LA EMPATA

HOJA DE RESPUESTAS

Edu: _____
Sexo: _____
N: _____ M: _____
Curso: _____
Estrato: _____

FASE 1:

Respuesta	1	2	3	4	5
1	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5
9	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5
11	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5
13	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5

FASE 2:

	1	2	3	4
1	1	2	3	4
2	1	2	3	4
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	1	2	3	4
6	1	2	3	4
7	1	2	3	4
8	1	2	3	4
9	1	2	3	4
10	1	2	3	4
11	1	2	3	4
12	1	2	3	4

FASE 3:

	1	2	3	4
1	1	2	3	4
2	1	2	3	4
3	1	2	3	4
4	1	2	3	4
5	1	2	3	4
6	1	2	3	4
7	1	2	3	4
8	1	2	3	4
9	1	2	3	4
10	1	2	3	4
11	1	2	3	4
12	1	2	3	4
13	1	2	3	4
14	1	2	3	4
15	1	2	3	4
16	1	2	3	4
17	1	2	3	4
18	1	2	3	4
19	1	2	3	4
20	1	2	3	4
21	1	2	3	4
22	1	2	3	4
23	1	2	3	4
24	1	2	3	4
25	1	2	3	4
26	1	2	3	4
27	1	2	3	4
28	1	2	3	4
29	1	2	3	4
30	1	2	3	4
31	1	2	3	4
32	1	2	3	4

FASE 4:

	1	2	3	4	5
1	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5
9	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5
11	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5
13	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5
15	1	2	3	4	5
16	1	2	3	4	5
17	1	2	3	4	5
18	1	2	3	4	5
19	1	2	3	4	5
20	1	2	3	4	5
21	1	2	3	4	5
22	1	2	3	4	5
23	1	2	3	4	5
24	1	2	3	4	5
25	1	2	3	4	5
26	1	2	3	4	5
27	1	2	3	4	5
28	1	2	3	4	5

¡GRACIAS POR SU COLABORACION!

Página: 2 de 2 Palabras: 895 Español (Colombia)