REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
VOLUMEN 13, NÚMERO 37, FASCICULO. 2, enero-junio 2024 / ISSN: 2007-7149

# RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PERCEPCIÓN DEL CLIMA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

ACADEMIC PERFORMANCE AND PERCEPTION OF SCHOOL CLIMATE

IN HIGH SCHOOL STUDENTS

**Alejandra García Arista*, Claudia Alejandra Torres- Segoviano**,**

**Claudia Elena Velázquez Olmedo*.**

Universidad de la Salud*, Universidad Nacional Autónoma de México**

*Correspondencia:* alejandra.garciaa@unisa.cdmx.gob.mx

## Resumen

El objetivo de esta investigación fue indagar si existen diferencias en la percepción del clima escolar en función del rendimiento académico de estudiantes de nivel bachillerato. Participaron 540 estudiantes de una escuela pública de bachillerato de la Ciudad de México, de ambos sexos (259 hombres y 281 mujeres) con edades de entre 14 a 20 años (M= 17.10, DE= 1.02). El rendimiento académico fue el autoreporte de la calificación del promedio actual y se utilizó la Escala de Clima Escolar para estudiantes de Bachillerato (ECE-B). Para el análisis de los datos se formaron dos grupos constituidos por los cuartiles extremos, uno de alto y otro de bajo rendimiento académico, se aplicó la prueba U de Mann Withney y se obtuvo el tamaño del efecto. Se encontraron diferencias significativas en la percepción del clima escolar total, las dimensiones de soporte del profesor y relación con compañeros, siendo mayores en estudiantes con menor rendimiento académico, aunque no se identificó significancia práctica. Se concluye que, si bien, la percepción favorable del clima escolar se ha

relacionado con resultados positivos tanto académicos, como sociales y emocionales, hay particularidades que deben considerarse respecto a la etapa del ciclo vital y a las características de cada nivel educativo.
**Palabras clave***:* relación estudiante-escuela, rendimiento escolar, sistema educativo, relaciones entre pares, relación profesor-alumno.

## Abstract

The objective of this research was to investigate whether there are differences in the perception of the school climate based on the academic performance of high school students. 540 students from a public high school in Mexico City participated, of both sexes (259 men and 281 women) aged between 14 and 20 years (M= 17.10, SD= 1.02). The academic performance was the self-report of the current average and the School Climate Scale for High School students (ECE-B by its acronym in Spanish) was applied. For the analysis of the data, two groups assembled by the extreme quartiles were formed, one of high and the other of low academic performance, the Mann Whitney U test was applied and the effect size was obtained. Significant differences were found in the perception of the total school climate, the dimensions of teacher support and relationship with peers, being higher in students with lower academic performance, although no practical significance was identified. It is concluded that, although the favorable perception of the school climate has been related to positive academic, social and emotional results, there are particularities that must be required regarding the stage of the life cycle and the characteristics of each educational level.
**Keywords:** student-school relationship, school achievement, educational system, peer relationships, teacher-student relationship.

## Introducción

Los estudiantes de nivel bachillerato se encuentran en la adolescencia media (Unicef, 2021), una etapa importante para la transición a la adultez. En esta etapa, son evidentes los cambios a nivel psicológico y en la construcción de su identidad, la necesidad de los amigos es cada vez mayor. Así como la búsqueda de una mayor independencia de sus padres aunado a la elección vocacional, son sólo algunos de los cambios que enfrentan en esta etapa. De este modo, la escuela se concibe como un ámbito significativo del desarrollo del adolescente, por lo que, un buen rendimiento académico puede facilitar la transición a la vida profesional. El rendimiento académico es un concepto que se ha definido de diferentes formas, por una parte, Solano (2015) indica que el rendimiento académico implica el nivel de conocimientos que los estudiantes muestran poseer en la materia que se evalúa en relación a los objetivos de aprendizaje y en comparación con los demás alumnos del grupo, por otro lado, Zambrano y Tejeda (2019) describieron el rendimiento académico como la suma de factores que influyen en las personas en el proceso de aprendizaje y que son medidos con calificaciones. Debido a que se ha definido al rendimiento académico como un fenómeno multifactorial se ha reconocido que intervienen tanto factores personales como contextuales (Erazo, 2012). Al respecto, se ha investigado más acerca de los factores personales relacionados con el aprendizaje, siendo los más relevantes en las instituciones educativas por su facilidad en las intervenciones (Chasco et al., 2014), sin embargo, también existe evidencia de otras variables que resultan importantes para el rendimiento académico como las contextuales ya sean sociales o escolares (Pertegal & Oliva, 2017), por ejemplo el clima escolar, que es un factor contextual que se ha relacionado con el rendimiento escolar (Barreto & Alvarez, 2017). Para Claro (2013) el clima escolar tiene su origen en las comunidades escolares e influye de forma positiva o negativa en los procesos de aprendizaje y por ende en el rendimiento académico.

Una definición de clima escolar comúnmente citada es la de Trickett et al. (1993) quienes definen este constructo como las percepciones subjetivas que maestros y alumnos comparten sobre las características del contexto escolar; Autores como Cohen et al. (2009) indican que el clima escolar es un fenómeno grupal basado en la calidad y el carácter de la vida escolar, así como de los patrones de experiencias de las personas. Barreto y Alvarez (2017) consideran que el clima escolar está integrado por la cohesión, la comunicación, la cooperación, la autonomía, la organización y el estilo de dirección docente. Por su parte, la Oficina de Estudiantes con seguridad y salud del Departamento de Educación de EE. UU. (2016) propuso un modelo de clima escolar que considera tres factores centrales: seguridad, compromiso y el entorno, definiéndolo como un concepto que "refleja cómo los miembros de la comunidad escolar experimentan la escuela, incluidas las relaciones interpersonales, las prácticas de los docentes y demás personal, y los arreglos del entorno. El clima escolar incluye factores que sirven como condiciones para el aprendizaje y que apoyan la seguridad física y emocional, la conexión, el apoyo y el compromiso" (p. 1).

Respecto a la relación entre el clima escolar y el rendimiento académico, Zullig et al. (2011) realizaron una investigación con 2049 estudiantes de secundaria y bachillerato y encontraron relaciones significativas entre rendimiento académico y los siguientes dominios del clima escolar: relaciones positivas entre estudiantes y profesores, apoyo académico, orden y disciplina, ambiente físico escolar, ambiente social escolar y satisfacción académica. En México, Barreto y Alvarez (2017) realizaron un estudio para averiguar la influencia del clima escolar en el rendimiento académico de 303 estudiantes de una preparatoria pública del Estado de Nuevo León y los autores encontraron que el clima escolar no es determinante para obtener altas calificaciones, sin embargo, reconocen la importancia de promover un clima escolar positivo para el desarrollo educativo. Por su parte, Thapa et al. (2013) concluyeron que las relaciones

positivas estudiante-maestro y estudiante-estudiante están asociadas con bajos comportamientos problemáticos y mejor rendimiento escolar. Así como la conexión escolar (sentido de pertenencia de los estudiantes) se asocia con la salud y resultados académicos. Al respecto, son varias las investigaciones (O'Brennan & Bradshaw, 2017; Pertegal & Oliva, 2017) que confirman que el clima escolar positivo influye también en el desarrollo socio-personal del alumno.

Considerando lo mencionado anteriormente y que, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México [INEE] (2019) cada día del ciclo escolar, aproximadamente 3 mil 500 estudiantes de educación media superior abandonan la escuela, ante este escenario, se ha propuesto afianzar la identidad de los adolescentes en la escuela promoviendo ambientes escolares seguros e incluyentes; por lo anterior, el propósito de esta investigación es reconocer si existen diferencias en la percepción del clima escolar en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, se espera que los estudiantes con mayor rendimiento académico perciban un mejor clima escolar.

## Método

Se trató de una investigación no experimental, cuantitativa, transversal, de diferencia de grupos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

## Participantes

La muestra fue no probabilística, intencional. Colaboraron 540 estudiantes de 4° a 6° grado de una escuela pública de bachillerato perteneciente a una Universidad Nacional con Autonomía de la Ciudad de México, con edades de entre 14 a 20 años (M= 17.10, DE= 1.02), de los cuales, 259 eran hombres y 281 mujeres, todos residentes de la Ciudad de México. El promedio actual reportado por los estudiantes iba de 5 a 10 de calificación, con una media de 8.3 (DE= 7.69), del total de participantes, 173 estudiantes

tenían un actual promedio menor o igual a 8 de calificación, mientras que 146 estudiantes superaban o igualaban el 9 de calificación.

## Instrumentos

Se diseñó y aplicó un cuestionario breve para recopilar información demográfica y de rendimiento académico en dónde se preguntaba el promedio de los estudiantes del último ciclo escolar cursado y su promedio actual. Se aplicó la Escala para evaluar Clima Escolar en estudiantes de Bachillerato (ECE-B) de García, Torres-Segoviano y Velázquez (2023), esta escala fue diseñada y validada en población mexicana, conformada por 27 reactivos, que valoran cinco factores del clima escolar: soporte del profesor (α=.90), relación con compañeros (α=.85), agresividad escolar (α=.90), reglamentación escolar (α=.81) y adecuación ambiental (α=.81). La escala tiene un nivel de consistencia interna de α=.87. Las opciones de respuesta son en escala tipo Likert de siete puntos y van de "totalmente de acuerdo" a "totalmente en desacuerdo". La escala es autoaplicable de forma virtual, se administró en un formulario de google en el que se configuró la obligatoriedad de las respuestas para evitar datos faltantes, para evitar casos duplicados se limitó a una respuesta por correo electrónico, no se mostró barra de progreso, ni se activó el orden de preguntas aleatorio.

## Procedimiento

Se contactó a la Dirección de una preparatoria pública ubicada al norte de la Ciudad de México con la finalidad de solicitar autorización para la aplicación de los instrumentos. Una vez obtenida la autorización, se contactó a un grupo de docentes para realizarles la petición de explicar a sus estudiantes el objetivo de la investigación y poder aplicar los cuestionarios en el horario de su clase. Se informó a cada uno de los grupos de estudiantes el propósito del estudio y se leyó en voz alta el consentimiento informado, haciendo especial énfasis en la protección y confidencialidad de sus datos,

los cuales serían usados estrictamente con fines de investigación, se aclaró que su participación era voluntaria y no interferiría de ninguna forma con sus calificaciones. Se hizo entrega de dos copias impresas del consentimiento a cada estudiante que manifestó la intención de participar en el estudio y se les pidió entregar a sus progenitores/tutores legales una de las copias para ser firmada por ambos (estudiantes y progenitores/tutores legales), esto por tratarse de menores de edad. Una semana después, el profesorado que colaboró en el estudio dio autorización para que el estudiantado respondiera la ECE-B en el horario correspondiente a su clase haciendo uso de su teléfono celular o equipo de cómputo personal. El tiempo promedio de respuesta de los grupos participantes fue de 6 minutos.

### Análisis de datos

Una vez recopilados los datos, se analizaron en el programa estadístico SPSS-23. Primero, se realizó un análisis descriptivo y se obtuvieron medidas de tendencia central. Después, para el análisis inferencial y debido a que la variable promedio escolar actual no cumplió con los supuestos de normalidad (asimetría y curtosis -1 a 1, índice de Kolmogorov-Smirnov >.05), se empleó la prueba U de Mann Withney para conocer si existían diferencias significativas en los puntajes de la ECE-B y el rendimiento académico, por lo que, se formaron dos grupos constituidos por los cuartiles extremos respectivamente (inferior ≤80 y superior ≥90). Finalmente, se obtuvo la prueba de superioridad como medida del tamaño del efecto utilizándose los siguientes criterios: no efecto (PSest≤ =.50), pequeño (PSest ≥ .56), mediano (PSest ≥ .64) y grande (PSest ≥ .71) (Erceg-Hurn & Mirosevich, 2008).

## Resultados

La prueba U de Mann Withney mostró que existen diferencias significativas entre los grupos con rendimiento académico inferior ≤80 y superior ≥90 en las subescalas *soporte del profesor y relación con compañeros*, así como en la *escala total de clima escolar* para estudiantes de bachillerato. Siendo la puntuación mayor para el grupo con promedio escolar ≤80 en comparación con el grupo ≥90. El tamaño del efecto fluctúa entre .21 a .43 indicando que no hay significancia práctica (Tabla 1). Por otro lado, no se observaron diferencias significativas entre grupos con menor y alto rendimiento académico en las dimensiones de agresividad escolar, reglamentación escolar y adecuación ambiental.

**Tabla 1.** *Rangos promedio de las dimensiones de la ECE-B de acuerdo al rendimiento académico*

| Dimensiones | Rendimiento Académico | N | Rango promedio | U | p | $PS_{est}$ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Soporte del profesor | ≤80 | 173 | **179.42** | 28129 | **< .001** | **.41** |
| | ≥90 | 146 | 136.99 | | | |
| Relación con compañeros | ≤80 | 173 | **182.01** | 26772.5 | **< .001** | **.43** |
| | ≥90 | 146 | 133.92 | | | |
| Agresividad escolar | ≤80 | 173 | 153.80 | 33143 | .191 | |
| | ≥90 | 146 | 167.35 | | | |
| Reglamentación escolar | ≤80 | 173 | 155.64 | 33789.5 | .358 | |
| | ≥90 | 146 | 165.16 | | | |
| Adecuación ambiental | ≤80 | 173 | 152.57 | 33290 | .117 | |
| | ≥90 | 146 | 168.80 | | | |
| ECE-B TOTAL | ≤80 | 173 | **170.85** | 31756.5 | **.020** | **.21** |
| | ≥90 | 146 | 147.14 | | | |

*Nota*: N = tamaño muestral; U = U de Mann-Whitney; p = p valor; PSest= Probabilidad de Superioridad (tamaño del efecto).

## Discusión

Realizar investigaciones en torno al rendimiento académico y a los factores que contribuyen al bienestar estudiantil resulta relevante porque existen cifras que indican que a nivel bachillerato, aproximadamente el 13% de los alumnos ingresan con un promedio "bajo" (7.0-7.9), de los cuales en promedio el 88% son repetidores o irregulares para el siguiente ciclo escolar (Jiménez et al., 2017), en esta investigación se identificó que el promedio de calificaciones de los estudiantes tenía un rango amplio y la mayoría de los estudiantes, reportó un promedio menor o igual a 8 de calificación.

Se confirmaron en parte las hipótesis propuestas en este trabajo. Ya que si bien, se encontraron diferencias significativas en el clima escolar percibido en función del rendimiento académico. Se observó una mejor percepción del clima escolar total en estudiantes con menor rendimiento académico, contrario a lo propuesto respecto a que se espera mejor percepción de clima escolar percibido en estudiantes con mayor rendimiento académico. Y, aunque estas diferencias fueron estadísticamente significativas, no resultaron tener una significancia práctica (López-Martín & Ardura-Martínez, 2023). También se encontró una mejor percepción de clima escolar total en estudiantes con menor rendimiento académico, podemos decir que, autores como Barreto y Álvarez (2017, 2020) han demostrado, la motivación intrínseca más que el clima social predice de mejor forma el rendimiento académico. Particularmente, porque en estudiantes de nivel bachillerato, la motivación intrínseca puede verse afectada debido a que los contenidos académicos no son elegidos por los estudiantes como podría ocurrir en la universidad, donde la elección vocacional favorece que los contenidos académicos sean de interés, importantes y útiles para el estudiantado logrando con ello mejores resultados académicos (García, 2006). Por otro lado, en esta investigación, la medición del rendimiento

académico se realizó a través de las calificaciones y si bien, algunos autores consideran que en la definición y medición del rendimiento académico, deben considerarse elementos objetivos o cuantitativos como las calificaciones o notas (Kausel et al., 2018; Lepp et al., 2014); otros investigadores (Edel, 2003; Erazo, 2012) refieren la invalidez de la medición de este constructo al no considerar los factores cualitativos, subjetivos y sociales que lo acompañan, como por ejemplo las habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno. Por lo que si bien, en la presente investigación, los estudiantes con menor rendimiento académico tienen calificaciones más bajas, esto no necesariamente indica que no estén desarrollando otras habilidades, actitudes y valores. Por ejemplo, en este estudio se encontró que los estudiantes con menor rendimiento académico percibían mayor soporte del profesorado y mejores relaciones con sus compañeros lo que indica que sus habilidades sociales pueden estar en desarrollo, lo cual es relevante en la etapa adolescente dónde, las relaciones sociales se tornan fundamentales y pueden influir en su permanencia escolar (Guerrero et al., 2021; Unicef, 2021).

También, los resultados encontrados en esta investigación, coinciden con lo que Barreto y Álvarez (2017) concluyeron en su estudio, acerca de que existe un clima escolar positivo cuando los alumnos perciben apoyo y respeto de los profesores, así como aceptación y respeto de los compañeros de clase, como se observó con los estudiantes de menor rendimiento académico. Además, los estudiantes con mejor rendimiento académico, percibieron mayor agresividad escolar, identificaron con más importancia la reglamentación escolar y evidenciaron una mejor adecuación ambiental de su entorno educativo. En otros estudios, se ha comprobado la importancia de la disminución de la agresividad escolar y la implementación de reglas escolares para un mayor aprendizaje (Holfeld & Baitz, 2020; Moore et al., 2020). Por su parte, González (2013) ha sugerido que los alumnos de alto rendimiento son quienes se preocupan más por el mejoramiento del

inmobiliario de sus salones de clase y Vagi et al. (2010) hacen énfasis en cómo las condiciones de infraestructura y el mobiliario de la escuela e incluso del salón de clase pueden influir en la calidad del ambiente escolar, debido a que son parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta que es en el aula donde este se desarrolla, por lo que no es extraño que los estudiantes con mejores calificaciones se preocupen más por la adecuación ambiental de su escuela.

En conclusión, los resultados demuestran que, si bien existen diferencias en el clima escolar percibido en función del rendimiento académico, estas no tienen una significancia práctica. Sin embargo, en estudiantes de bachillerato, es relevante considerar que la relación con compañeros y el soporte por parte del profesorado, impactan en la percepción de un clima escolar general y, aunque se ha relacionado esta última variable con un alto rendimiento académico, en estudiantes de bachillerato puede ser diferente, porque la relación con sus compañeros y adultos cercanos en el entorno escolar, pueden ser elementos de desarrollo de otras habilidades, que no necesariamente se ven reflejadas en las calificaciones sino en otras variables que se sugieren indagar en futuros estudios, como por ejemplo, la satisfacción con la vida o el bienestar psicológico o subjetivo. Y si bien, en la literatura se ha observado que la percepción favorable del clima escolar se ha relacionado con resultados positivos tanto académicos, como sociales y emocionales (Bear et al., 2011), hay particularidades que deben considerarse respecto a la etapa del ciclo vital y a las características de cada nivel educativo. En este sentido, lo reportado en este estudio es importante como punto de partida para la investigación del clima escolar y sus peculiaridades a nivel bachillerato.

## Referencias

Barreto, F. J., & Alvarez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. International Journal of Good Conscience, 12(2), 31-44. http://www.spentamexico.org/v12-n2/A2.12(2)31-44.pdf

Barreto, F. J., y Álvarez, J. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. Enseñanza e Investigación en Psicología, 1(3), 73-83. https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/91

Bear, G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. Journal of School Psychology, 49(2), 157-174. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001

Chasco, C., Pumarada, M., & Contreras, J. (2014). Educación, mercado de trabajo y crecimiento económico. Papel de las TIC en el rendimiento académico: una aplicación con modelos de ecuaciones estructurales. Investigaciones de economía de la educación. En Gómez-Gallego, J. C., Pérez-Carceles, M. A. & Nieto, L. Investigaciones de Economía de la Educación. Asociación de Economía de la Educación.

Claro, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. Revista Estudios Pedagógicos, 39(1), 347-359. http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718070520130001&lng=es&nrm=iso.

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, 111(1), 180–213. https://eric.ed.gov/?id=EJ826002

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208

Erazo, O. (2012). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. Revista Vanguardia Psicológica, 2(2), 144-173. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815141

Erceg-Hurn, D. M., & Mirosevich, V. M. (2008). Modern Robust Statistical Methods: An Easy Way to Maximize the Accuracy and Power of Your Research. American Psychologist, 63(7), 591-601. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.591

García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 21, 217-232. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281059

García, A., Segoviano-Torres, C., & Velázquez, C. E. (2023). Validación de una Escala para evaluar Clima Escolar en estudiantes de Bachillerato (ECE-B) [Manuscrito presentado para su publicación]. Universidad de la Salud.

González, M. B. (2013). Prácticas parentales, bienestar psicológico y conductas de riesgo en adolescentes (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Guerrero, I. R. A., Islas, M. L. C., del Bosque Fuentes, A. E., Torres, M. Q. L., & Limón, K. P. V. (2021). Factores asociados a la permanencia escolar Universitaria: habilidades sociales y motivación. Congresos CLABES.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill Education

Holfeld, B., & Baitz, R. (2020). The mediating and moderating effects of social support and school climate on the association between cyber victimization and internalizing symptoms. Journal of Youth and Adolescence, 49(11), 2214–2228. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01292-0

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México [INEE] (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0103.html

Jiménez, I., González, M., &Montes de Oca, M. A. (2017). Escuela Nacional Preparatoria PI2. Erasmo Castellanos Quinto. Bienvenidos

2017-2018. http://www.prepa2.unam.mx/docs/Padres/2017-2018/juntaacademica2017-2018.pdf

Kausel, E., Ventura, S., Pacha, M, Díaz, D., & Vicencio, F. (2018). Does facial structure predict academic performance? Personality and Individual Differences, 129, 1-5. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.041

Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. Computers in Human Behavior, 31, 343-350. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.049

López-Martín, E., & Ardura-Martínez, D. (2023) The effect size in scientific publication. Educación XX1, 26(1), 9-17. https://doi.org/10.5944/educxx1.36276

Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2020). Role of school-climate in school-based violence among homeless and non-homeless students: Individual- and school-level analysis. Child Abuse & Neglect, 102(2). https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104378

O'Brennan, L., & Bradshaw, C. P. (2017). The transactional association between school climate and bullying. In C. Bradshaw (Ed.), Handbook of bullying prevention: A lifecourse perspective (pp. 165–176). National Association of Social Workers Press.

Oficina de Estudiantes con seguridad y salud del Departamento de Educación de EE. UU. [U.S. Department of Education, Office of Safe and Healthy Students] (2016). Quick guide on making school climate improvements. http://safesupportivelearning.ed.gov/SCIRP/Quick-Guide

Pertegal, M. Á., & Oliva, A. (2017). A model on the contribution of school assets to the achievement of adolescents' well-being and academic performance. The Spanish Journal of Psychology, 20, 1-9. https://doi.org/10.1017/sjp.2017.47

Solano, L. (2015). Rendimiento académico de los estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con las aptitudes mentales y las actitudes ante el estudio (Tesis de doctorado). Madrid: UNED.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. Review of Educational Research, 83(3), 357-385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M., & Braaten, S. L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: a revision of the classroom environment scale. Except Child, 59(5), 411-20. https://doi.org/10.1177/001440299305900504

Vagi, K. J., Stevens, M. R., Simon, T. R., Basile, K. C., Carter, S. P., & Carter, S. L. (2018). Crime Prevention Through Environmental Design (CPTED) characteristics associated with violence and safety in middle schools. The Journal of School Health, 88(4),296–305. https://doi.org/10.1111/josh.12609

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2021). Adolescencia y juventud, panorama general. https://www.unicef.org/uruguay/media/5416/file/ adolescencia.pdf

Zambrano, E. J., & Tejeda, R. (2019). La funcionalidad familiar como incidencia en el rendimiento escolar de los alumnos de primero de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Internacional Puerto de Manta. Revista Cognosis, V, 109-125. https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i0.2289

Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among School Climate Domains and School Satisfaction. Psychology in The Schools, 48, 133- 145. https://doi.org/10.1002/pits.20532

**Envió a dictamen:** 11 octubre 2023

**Reenvío:** 30 enero 2024

**Aprobación:** 28 febrero 2024

**Alejandra García Arista.** Doctora en Psicología. Docente en la Universidad de la Salud, CDMX. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0930-572X, Correo electrónico: alejandra.garciaa@unisa.cdmx.gob.mx

**Claudia Alejandra Torres-Segoviano.** Maestra en Psicología. Académica de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctoranda en Psicología de la Universidad del País Vasco/

**Euskal Herriko Unibertsitatea.** ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2644-0184. Correo electrónico: claudia.torres@enp.unam.mx

**Claudia Elena Velázquez Olmedo.** Doctora en Psicología. Docente en la Universidad de la Salud, CDMX. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7845-8300 Correo electrónico: claudia.velazquezo@unisa.cdmx.gob.mx