

UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Ciencias Sociales
Posgrado Integral en Ciencias Sociales
Maestría en Ciencias Sociales



**“Ambiente escolar positivo,
correlatos con el bienestar y la conducta sustentable”**

Tesis

Que para obtener el grado de Maestro en Ciencias Sociales

Presenta

Glenda María Garza Terán

Directora de tesis

Dra. Blanca Silvia Fraijo Sing

Co-director de tesis

Dr. César Octavio Tapia Fonllem

Lectores

Dr. Juan Ignacio Aragonés Tapia
Universidad Complutense de Madrid

Dra. Nadia Saraí Corral Frías
Universidad Washington en San Luis

Hermosillo, Sonora, México

Junio de 2016

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Agradecimientos

Agradezco profundamente a quienes estuvieron presentes a lo largo de este proceso:

A mis profesores la Dra. Blanca Fraijo Sing, Dr. César Tapia Fonllem, Dr. Victor Corral Verdugo, Dra. Nadia Sarai Corral Frías y Dr. Juan Ignacio Aragonés quienes con paciencia y amabilidad me guiaron a lo largo de este proceso, a todas horas, cualquier día, cualquier mensaje... por haber confiado en mí y por haberme dedicado su tiempo y atención... es un gran honor para mí tenerlos como directores, codirectores y lectores.

A CONACYT por apoyarme mes con mes, ayudarme a cubrir mis necesidades y remunerar mi esfuerzo y trabajo, así como haber cubierto mis gastos en mi estancia académica, de la cual aprendí mucho.

A mis compañeras de doctorado quienes respondieron a todas mis más de 200 dudas y me aconsejaban siempre. A mis compañeros de maestría, quienes hacían más fácil el ambiente laboral y mi día.

A mis padres quienes siempre han estado conmigo y gracias a ellos nunca me ha faltado nada: sin su apoyo esto sería imposible.

Índice

Capítulo I Introducción	8
1.1 Antecedentes	9
1.1.1 Psicología positiva y ambiente escolar.....	9
1.1.2 Bienestar y ambientes positivos	16
1.1.3 Origen de Conducta sustentable	18
1.2 Planteamiento del problema	20
1.2 Pregunta de investigación	21
1.3 Justificación.....	21
Capítulo II Marco teórico	24
2.1 Introducción a la Psicología Positiva	25
2.1.1 Definición de Psicología Positiva.....	26
2.1.2 Campos de aplicación de la Psicología Positiva	27
2.2 Las emociones positivas.....	28
2.3 Perspectiva de la Educación Positiva	30
2.4 Las escuelas positivas.....	32
2.5 Psicología ambiental positiva.....	33
2.6 Habitabilidad educativa.....	33
2.6.1 Elementos físicos propicios.....	34
2.6.1.1 Temperatura	35
2.6.1.2 Ventilación	35
2.6.1.3 Ruido	36
2.6.1.4 Iluminación.....	37
2.6.2 Espacios educativos.....	38
2.6.2.1 Aula.....	39
2.6.2.2 Patios	39
2.6.2.3 Bibliotecas.....	40
2.7 Elementos socioeducativos	41
2.7.1 Justicia.....	41
2.7.2 Calidad educativa	42
2.7.2.1 Relación e interacción con los estudiantes	42
2.7.2.2 Metodología didáctica.....	44

2.7.2.3 Evaluación.....	45
2.7.3 Educación para la sustentabilidad	47
2.8 Conducta Sustentable	49
2.8.1 Conducta proecológica.....	50
2.8.2 Convivencia social	51
2.8.3 Bienestar psicológico y Conducta sustentable	54
2.9 Bienestar.....	55
2.9.1 Bienestar psicológico	55
2.9.2 Asertividad	58
2.10 Objetivos	59
2.11 Modelo interdisciplinario	60
2.11.1 Enfoque interdisciplinario	62
Capítulo III Metodología	65
3.1 Características del Modelo Metodológico.....	65
3.1.1 Enfoque cuantitativo	66
3.2 Participantes	66
3.3 Instrumentos	67
3.4 Procedimiento	68
Capítulo IV Resultados	71
4.1 Propiedades psicométricas	71
4.1.1 Confiabilidad.....	72
4.1.2 Validez	72
4.1.2.1 Análisis factorial exploratorio.....	72
4.2 Resultados descriptivos	82
4.3 Resultado de correlaciones.....	93
4.4 Análisis factorial Confirmatorio.....	94
4.5 Modelo Estructural.....	98
Capítulo V Conclusiones	100
Referencias	103

Resumen

Este proyecto de investigación se encarga de analizar cuatro variables y su correlación con el modelo de Escuela Positiva derivado de la Psicología Positiva. Dentro de una escuela positiva, se encuentra el ambiente escolar, que este a su vez se divide en varios aspectos, en este caso analizaremos el aspecto social y el aspecto físico. Del lado del aspecto físico, entran en juego las condiciones del ambiente que integran la infraestructura del plantel, los espacios a los que tienen acceso los alumnos y el estado en el que se encuentran, a esta variable se le denomina elementos físicos propicios. Y el aspecto social-educativo busca las maneras en las que los agentes del proceso educativo actúan teniendo como objetivo primordial que el alumno aprenda y sea feliz. Asimismo, se incluirán estudios orientados hacia la conducta sustentable de los alumnos, en donde se estudian sus acciones proambientales y la convivencia social, además del nivel de bienestar y asertividad en ellos. Una vez estudiados cada una de estas variables, se analizan las relaciones que surjan entre estos aspectos. La metodología que determina este trabajo es de tipo cuantitativa pues se utilizó la técnica de la encuesta, aplicando cuestionarios a un total de 411 alumnos de 4 escuelas primarias y públicas de Hermosillo, México, por medio de la implementación de un instrumento elaborado detalladamente conformado por varias escalas. Posteriormente se dio a la tarea de analizar los datos estadísticos e interpretar los resultados.

Capítulo I

Introducción

El presente trabajo es una investigación de tipo transversal y correlacional que busca la incidencia entre sus variables de estudio: elementos físicos propicios y socioeducativos, con la conducta sustentable y el bienestar. Éste es dirigido a una población de alumnos de 5to y 6to de primarias tanto públicas como privadas en la ciudad de Hermosillo, México. El estudio, es de estilo cuantitativo pues integra técnicas para recolección de datos como la escala Likert y diferencial semántico, con la que se busca medir la relación de los conceptos fundamentales de este trabajo a través del análisis estadístico con programas especializados.

Es importante mencionar que para el desarrollo de la presente investigación , se ha basado en un enfoque interdisciplinario el cual aporta cualidades de distintas disciplinas, así como explicaciones y sustentos metodológicos para su elaboración; siendo éstas la Psicología y las Ciencias de la Educación teniendo como eje principal a la naciente sub disciplina Psicología Positiva y su influencia en lo que se define ahora como educación positiva y escuelas positivas, conceptos teóricos y vertientes que resguardan la explicación de la importancia de la conducta sustentable y el bienestar en ambientes positivos.

Para la revisión bibliográfica, se ha realizado un análisis del estado del arte, en donde se ha podido encontrar una base epistemológica y empírica para dar explicación a los fenómenos que se están estudiando, reforzando el marco de referencia con teorías como las de Ryff (1989), Olivos (2010), García, Benítez, Huerta, Medina y Ruiz (2007), Corral (2010, 2015) por mencionar algunas. El objetivo principal de esta investigación es analizar la correlación entre la conducta sustentable y bienestar psicológico y los elementos que fundamentan un ambiente positivo en una muestra de 411 alumnos de los grados seleccionados; debido que se tiene la intención de explicar el estado de la relación entre dichas variables así como el nivel en que se presentan los indicadores que conforman y definen integralmente al plantel escolar, sus condiciones y comportamientos del alumno.

1.1 Antecedentes

Previo a la mención de la revisión literaria que se ha elaborado para poder sustentar cada una de las variables analizadas en este trabajo, se presenta en este apartado una serie de hallazgos y referencias relacionados con las teorías retomadas para posteriormente proceder a la definición de los conceptos principales de la investigación.

1.1.1 Psicología positiva y ambiente escolar

A lo largo de los años, la psicología se ha orientado primordialmente al estudio de las emociones negativas así como en la debilidad humana, creando así un sesgo disciplinar hacia lo patogénico, aspecto que según Strumpfer (2004) citado en Vera (2006) ha hecho que la psicología sea identificada como psicopatología o psicoterapia, “centrada en corregir defectos y reparar aquello que ya se ha roto”. Este énfasis en lo patológico, estuvo influido por la Segunda Guerra Mundial, período en el que para Seligman y Christopher (2000), la psicología llegó a fortalecerse como disciplina destinada a la curación y reparación de daños bajo el modelo biomédico dominante en esa época. Sin embargo antes de la guerra, la psicología además de ser dedicada hacia el tratamiento de los trastornos mentales; debía también contribuir a la calidad de vida de las personas, a que ésta fuera más productiva y plena, características que implicaban la búsqueda y desarrollo de talento e inteligencia en las personas, objetivo que desapareció al terminar la guerra y así la psicología fue dedicada solamente a la cura del trastorno mental y del sufrimiento humano (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Corral *et al.* (2015), mencionan algunos ejemplos en donde se han puesto en práctica programas en planteles escolares que se apoyan en la Psicología Positiva, bajo un ambiente beneficiado por refuerzos, éstos se enfocan en contribuir al desarrollo de relaciones positivas maestro-estudiante y viceversa (Lewis Sugai, & Colvin, 1998) o bien se han puesto en marcha algunas estrategias de mediación, incluyendo la formación de profesores y estudiantes para desarrollar ese papel, para poder transitar hacia una cultura de educación para la paz (Zazueta & Rascón, 2006).

El ambiente es un recurso en donde los individuos, en este caso especialmente los niños pueden obtener gran cantidad de información. Algunos aspectos a considerar dentro

de los espacios educativos pueden ser la densidad, la privacidad, las áreas de actividades, los espacios abiertos y hasta las áreas verdes. La calidad de estas condiciones en la infraestructura escolar pueden tener efectos directamente en el comportamiento, y en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños (Moore *et al.*, 2003; Prescott, & David, 1976; Wohlwill & Heft, 1987). En otras palabras, el espacio se va a convertir en un agente didáctico ya que nos ayudará a definir la situación de enseñanza-aprendizaje y nos permitirá crear un ambiente adecuado para el desarrollo de capacidades de los alumnos, favoreciendo su autonomía al mismo tiempo, la motivación de los docentes.

Centrándose en el papel que ocupa el ambiente como objeto de atención para el aprendizaje, Romañá (1994) destaca tres ideas acerca de cómo se ha abordado: *a)* concebir el ambiente como educador, es decir, la naturaleza o elementos físicos del medio ambiente como agentes socializadores en sí mismos; *b)* considerarlo como objeto educativo, es decir, se educa para la valoración y conservación del medio ambiente, y *c)* y concebirlo como un recurso educativo o didáctico, como un factor de utilidad pedagógica. Para Olivos (2010) la conexión ambiente-educación tradicionalmente ha sido estudiada por la Pedagogía y la Psicología, y resaltan autores como Göttler (1955), quien se refiere a una “pedagogía del medio ambiente”, o Zaniewski (1952) en Romañá (1994) a una “pedagogía mesológica” y posteriormente conceptos como estos fueron mencionados por la psicología en trabajos de Sommer (1967) y Weinstein (1979). Sin embargo, hoy en día la investigación sobre aspectos físicos en ambientes escolares ha tomado importancia gracias al valorizado status del vínculo ser humano-ambiente, las nuevas concepciones acerca de la importancia de las interacciones sociales en el ambiente educativo y los cuestionamientos a los objetivos de la educación en el mundo moderno; tal es el caso del surgimiento de ciertos eventos críticos en el sistema educativo actual, y enfatizando en las escuelas aparecen problemáticas que indudablemente sobrepasan la infraestructura escolar. No obstante siempre surgen desafíos para el diseño y gestión de espacios educativos y estos exceden a las intervenciones destinadas a la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que están muy relacionadas a los conflictos que se dan en la interacción social dentro de los ambientes escolares, esto debido a que la promoción de interacciones personales positivas contrae una serie de actividades armónicas de la escuela con su entorno, poniendo en práctica la integración. Es por esto que una gran variedad de estudios analizan una reducción de comportamientos

negativos o violentos que suelen ser producto en las escuelas y esto debido a los cambios de gestión en los ambientes físicos (Johnson, 2009 en Olivos, 2010).

En otros estudios, cuando se relaciona la Psicología Ambiental con los ambientes escolares, se ha hecho de cierta forma limitada a las consideraciones prácticas, en base a su ergonomía y arquitectura, considerando específicamente aspectos físicos del ambiente escolar y su papel en el proceso de enseñanza aprendizaje (Amedeo, Golledge & Stimson, 2009; Bell, Fischer, Baum & Greene, 1990; Gifford, 2007; Gump, 1987; Holahan, 1982) haciendo referencia a las condiciones físicas de los planteles educativos y su vínculo con el rendimiento de los alumnos. Revisiones de este tipo también se han reportado en España, (Gilmartín, 1998 y Quiles, 1986; citado por Olivos, 2010).

Específicamente en los ambientes escolares, los elementos físicos más mencionados son el ruido, la iluminación y los colores, la temperatura y humedad, la decoración y mobiliario ya que contienen propiedades las cuales generan efectos en el comportamiento de las personas; no obstante, habiendo evidencia sobre dichos efectos, los resultados no se consideran como concluyentes por lo que se deben de aplicar con cautela valorando que cada contexto presentará condiciones especiales (Olivos, 2010); concordando con esta idea las autoras argentinas Filp, Cardemil, Latorre y Gálvez (1991) en ANEP/UMRE de Uruguay (1999), señalan que existen una serie de agentes que incurren en el aprendizaje del alumno como lo son la infraestructura escolar y el equipamiento, ya que estas condiciones atañen en la escuela y en los salones de clases afectando tanto biológica como psicológicamente a los alumnos y profesores.

Una gran cantidad de países actúan y gestionan en base a sus códigos técnicos de infraestructura, regulando características con las que debe de cumplir todo tipo de edificaciones escolares; lamentablemente muchas de estas normas son creadas en base a temas económicos o burocráticos dejando olvidados los objetivos educacionales. Por ejemplo, en España desde el 2000 cuenta con una ley que se encarga de regir la construcción de edificios regulando su seguridad, funcionalidad y habitabilidad. Específicamente, para el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), en Latinoamérica, desde hace décadas que las investigaciones vinculadas con la infraestructura escolar son realizadas de manera recurrente y la mayoría de ellas, dirigidas a la búsqueda de la relación entre los elementos físicos del entorno del alumno y su aprendizaje. Sin

embargo, como mencionan algunos autores, surgen distintas vertientes dentro de diferentes investigaciones ya que mientras unos establecen que los aspectos relacionados con la infraestructura y mobiliario escolar no tienen inferencia alguna con el aprendizaje de los alumnos mientras que otros fundamentan una influencia notable (García, Benítez, Huerta, Medina, & Ruiz, 2007). Hay quien opina que en Latinoamérica las condiciones físicas, mobiliario y materiales en las escuelas no reportan asociación alguna con los aprendizajes de los alumnos, tal es el caso de Fernández, Banegas y Blanco (2004) quienes a pesar de esto, consideran que es de suma importancia tener en cuenta siempre los aspectos en el entorno escolar, como lo son el estado de los salones, de las mesas y bancos, la iluminación, la temperatura dentro del aula, existencia de servicios básicos entre otros.

El tema de la infraestructura y recursos escolares en México, ha sido abordado en numerables ocasiones, en donde de igual manera, se les fusiona directamente con el logro de aprendizajes, como hemos observado en otros países del continente. Una de las constantes dentro de este rubro de investigaciones es el contrastar entre escuelas con distintos contextos socioeconómicos y culturales; tal es el caso de Schmelkes (1993) quien llevó a cabo un proyecto investigativo con el fin de observar la calidad de la educación básica en el estado de Puebla, específicamente en escuelas primarias de cinco diferentes regiones y poder estudiar características vinculadas con la infraestructura escolar, incluyendo servicios básicos como el agua potable, electricidad además de los espacios educativos como patios, oficinas, salón de usos múltiples; concluyendo que en todas las instituciones se cuenta con insumos mínimos para dar una clase, como libros, escritorios, pupitres, mientras que otro tipo de materiales didácticos más adecuados tienden a hacer falta en aquellos planteles con situaciones más precarias que otros, esto debido a la desigualdad que se observa dentro de la educación y que afecta evidentemente el nivel de calidad de cada institución. Igualmente, Ruiz (1999) tras realizar una investigación en el estado de Aguascalientes, obtiene resultados similares ya que se encuentra con escuelas primarias de contextos tanto sociales como económicos muy desiguales estableciendo que los planteles en contextos más desfavorables tienen menos disponibilidad de materiales didácticos dando lugar a una mayor diferencia entre las condiciones físicas y materiales de las distintas escuelas exploradas.

El INEE en una de sus publicaciones más recientes sobre el tema, decreta en el artículo “el estado que guardan nuestras escuelas” que la infraestructura y materiales de las escuelas tienen una influencia limitada en el aprendizaje del alumno, sin embargo en México, un país en el que la calidad de las instalaciones escolares son más heterogéneas que en los países primermundistas o con más desarrollo, es de suma importancia valorar las condiciones físicas de los planteles educativos con el objetivo de medir su relación en el aprendizaje y calidad educativa e insumos. Es por eso que en 2005, se puso en marcha un proyecto para diagnosticar el estado físico de las primarias y secundarias de México, algunos de los resultados hallados fue que muchos establecimientos educativos no cuentan con la seguridad e higiene que se requiere, poniendo en riesgo el aprendizaje y salud del alumnado; también se encontró que en ciertas localidades en los que los índices de marginalidad son los más altos, se encuentran las escuelas con una menor cantidad de servicios básicos y se caracterizan por ser las menos dotadas y por el contrario, aquellas escuelas situadas en mejores contextos son dotadas apropiadamente en infraestructura y equipamiento (García *et al.*, 2007).

Pasando a la influencia de los elementos socioeducativos en los ambientes positivos, se menciona la importancia del ambiente como un recurso inagotable de signos al representar fenómenos sociales, y para explicar mejor esta teoría, Vygotsky en su teoría, afirma que el lenguaje es un instrumento cultural de interiorización del entorno (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Piaget, opina que el pensamiento humano se da gracias a que el niño tiene un contacto con varios estímulos socioculturales que recibe de forma externa, esta información la va adquiriendo por medio de la asimilación y la acomodación. Ahora bien, surge una triangulación entre ambiente, desarrollo y aprendizaje, en donde la interacción activa con el ambiente beneficia el desarrollo cognitivo del alumno o niño, contribuyendo en cada una de las etapas de su crecimiento desde que nace hasta la pre-adolescencia. Erikson al respecto, resalta que las personas constantemente están en un proceso de adaptación con su medio ambiente debido a las reglas y tareas que la sociedad adjudica a los niños y adolescentes con el fin de lograr tener un rol e imagen positivos (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Existen autores de cohorte clásico que aportan a la comprensión del efecto del ambiente en el desarrollo humano, los cuales han desarrollado teorías basadas en la intervención pedagógica y el diseño de ambientes escolares, en las que

se considera de gran importancia la interacción de profesores y alumnos con el entorno, tomando en cuenta instrumentos pedagógicos o manipulaciones del ambiente para enriquecer los procesos de interacción social.

Uno de los elementos socioeducativos es la justicia, en base a esta, por mencionar alguno de los estudios realizados en la materia, se puede afirmar que gran cantidad de investigaciones con niños y niñas, hacen resaltar la capacidad que ellos tienen para jugar roles en dichos procesos de participación, en los que generan nuevos sentidos así como nuevas prácticas a nivel sociedad, escolar y familiar. En este tipo de estudios, se demuestran ciertos logros en base al currículum escolar y a los programas educativos que hacen reconocimiento a los derechos y responsabilidades de los alumnos, en los que se distingue la importancia de hacer justicia, de la puesta en marcha de democracia, equidad e inclusión (Woodhead, 1997, 1998; Lansdown, 2001; Cussianovich & Márquez, 2002). Además, los procesos que se estudian dentro de la comunidad escolar, se promueve la participación infantil, de alumnos y alumnas, buscando reconocer la injusticia que se presente en su entorno directo así como las diversas manifestaciones discriminativas y de inequidad social, de género o de etnia, la intolerancia a las diferencias de opinión, de creencia y religión, en el mal uso de poder y maltrato, entre otras situaciones; por medio del conocimiento de éstas, los alumnos pueden asumir un mejor control sobre la vida y participación que tienen en la sociedad, así como en la política, basándose en una interacción pacífica y equitativa (Alvarado, Ospina, Luna, & Camargo, 2006).

Al abordar el tema de calidad educativa resaltan muchos factores que influyen en el aprendizaje y la calidad de educación que reciben los alumnos, de los cuales, si no se consideran las variables extraescolares como lo son el nivel socioeconómico de estudiantes, entre otros valores demográficos: la calidad de la docencia es el que más influye. Al respecto Navarro (2002) menciona que la investigación a principios de siglo, en países como Estados Unidos se enfocaba en la efectividad en las escuelas específicamente en la parte de los profesores ya que son parte fundamental del proceso de aprendizaje, e incluso, muchas veces tienen más influencia que otros factores. Como consecuencia de estos estudios, se encontró un interés en probar y evaluar distintos tipos de políticas creadas e implementadas a la mejora de la calidad de la docencia (Darling-Hammond, 2000).

En cuanto a la importancia de la relación e interacción de los profesores con alumnos, se menciona que a partir de 1980 y en coincidencia con el nacimiento de paradigmas de investigación en esa época, se dieron grandes e innovadoras contribuciones en el ámbito conceptual y metodológico de la investigación orientada a procesos y prácticas en el currículo (Papahiu & Robledo, 2004). Así, surgió interés por la investigación de aspectos cotidianos en escenarios escolares y de estudiar la dimensión subjetiva de los actores, específicamente al alumno, incluyendo problemáticas y situaciones que giran en torno del currículo y otros aspectos aledaños a la práctica pedagógica. Papahiu & Robledo (2004) realizaron un estudio en el que evaluaron la opinión de los alumnos en relación a la interacción con sus profesores durante el proceso educativo, en el cual se determinó que ciertas cualidades como los rasgos de personalidad o las actitudes del profesor influyen en los estudiantes durante su interacción; las actitudes de apertura, flexibilidad y accesibilidad son las que más valoraron los alumnos ya que contrastan con las de algunos de sus profesores que optan por una actitud de líder autoritario o actitudes rígidas promoviendo ciertas relaciones incómodas o imágenes negativas.

A finales del siglo pasado, el análisis de la metodología didáctica de los profesores y el tipo de evaluación a los alumnos, se enfocaba a la valoración del profesorado ya que era uno de los pilares fundamentales sobre los que se apoya la calidad y, por ende, la evaluación del sistema educativo (Mateo, Escudero, de Miguel, Ginés Mora, Rodríguez, 1996), además, se le consideró como una actividad de bastante complejidad, en veces problemática y conflictiva, de la cual no se han encontrado aún soluciones satisfactorias entre las experiencias que se han tenido, surgiendo problemas y temores en su operación. Asimismo, existían distintas teorías, de cómo o qué evaluar en la calidad educativa en el área de los docentes, tales son las investigaciones de Overall y Marsh (1977) y Marsh y Overall (1980), y desde entonces se consideran los siguientes factores: entusiasmo y preocupación por la tarea docente, amplitud de tratamiento de los temas presentados, organización de la tarea, interacción con los alumnos, valoración del aprendizaje por parte del alumno, adecuación de la evaluación al desarrollo de la clase y trabajo y dificultad que ha supuesto lograr los objetivos de la materia. Por otro lado, Doyle (1975), Linn *et al.* (1975), Whitely y Doyle (1976), Abbott y Perkins (1978) y Marsh (1982, 1984) advertían que algunas dimensiones tienen más importancia que otras, aun así definieron dos núcleos

primordiales: en el primero se considera la competencia y destrezas docentes. En la segunda se incluyen términos como las actitudes del profesor hacia el alumno y su estimulación, dificultad, exigencia y justicia en la evaluación del rendimiento.

En cuanto a sustentabilidad es importante mencionar que existen dos obras que han dado prioridad al análisis de la educación sustentable o ambiental, tal es el caso de “la literatura en educación ambiental” de De Castro, (2010) y “Educación para la sustentabilidad” de Corral (2012a) que establecen que ese componente que curiosamente al igual que en el enfoque tradicional de la educación positiva, la educación ambiental se concentre más en las conductas de protección al entorno olvidando el punto de que los alumnos al practicar las conductas sustentables puedan obtener beneficios de varios tipos (Corral, V., Frías M., Gaxiola, J., Fraijo, B., Tapia, C., Corral, N. 2015).

1.1.2 Bienestar y ambientes positivos

Huebner (1994) afirmó que la satisfacción escolar se puede identificar como una medida de actitudes positivas en la escuela y la definió como la evaluación cognitiva subjetiva de la calidad percibida de la vida escolar y el trabajo teórico sobre la satisfacción de vida infantil, de ser considerado como uno de los aspectos del bienestar subjetivo. La satisfacción escolar envuelve términos dentro de los derechos de los niños, como lo son el sentirse bien consigo mismos y en sus escuelas. Las cuales deben enfocarse en las necesidades y gustos de los niños, para que estos puedan aprender y disfrutar al mismo tiempo. Así, si se produce una satisfacción escolar en los alumnos, influirá directamente en el bienestar psicológico de ellos, en su compromiso por aprender e ir a la escuela y disminuirá significativamente la tasa de ausentismo, los problemas de conducta o el abandono escolar (Ainley, *et al.*, 1991; Reyes & Jason, 1993). La satisfacción de vida y la escolar, son constructos que requieren de cierto juicio a nivel conciencia y la presencia de emociones positivas y negativas de una manera sana (Diener *et al.*, 1985; Huebner & McCullough, 2000). DeSantis *et al.* (2006), encontraron que un alto nivel de satisfacción escolar se asocia con tener menos problemas de conducta en adolescentes. En cuanto a esto, Ladd, Buhs y Seid, (2000) afirmaban que la satisfacción escolar ha sido denominada como un precursor de comportamientos en cuanto al compromiso o entrega y de progreso académico en los alumnos. En este sentido, la

escuela positiva actúa como escenario organizado utilizando un currículo enfocado al desarrollo de competencias y bienestar psicológico y actividades dentro del aula.

Los autores Cuadra y Florenzano (2003) mencionaban una serie de resultados sobre posibles asociaciones entre la felicidad y el bienestar económico, los ingresos personales, las relaciones afectivas cercanas y la fe religiosa. Uno de ellos es el caso de Diener (2000) quien identificó cierta tendencia a encontrar gente más satisfecha en las naciones que son más desarrolladas; y afirma que cuando las personas de las naciones pobres comparan sus estilos de vida con los de aquellas naciones más ricas, asimilan más el nivel de pobreza que tienen ellos mismos. Al preguntarse si la gente es más feliz a medida que aumentan sus bienes económicos, se muestra una baja relación aunque muchos sean de la idea de que a mayores ingresos, mayor felicidad.

Las habilidades enseñadas en las escuelas hoy en día incluyen escritura, matemáticas, ciencias, pero cada vez más investigadores y especialistas en políticas educativas ya señalaban que las escuelas deberían de enseñar habilidades que fomenten el desarrollo moral y cognitivo (Reznitskaya & Sternberg, 2004) aunque existan ya algunas escuelas religiosas o especializadas que enseñan a meditar, la yoga, música y otras actividades que la gente considera que mejorarán la calidad de vida, sin embargo, son minoría (Ferrari, 2008).

Existe una relación entre el bienestar humano y los ambientes positivos. Tal es el caso de que la gente que vive en escenarios que satisfacen sus necesidades tanto materiales como psicológicas, reportan bienestar y crecimiento personal, esto, debido a los escenarios positivos en los que se encuentran. Fisk (2000), Ulrich (1984), Valdez y Mehrabian (1994) han afirmado que distintas condiciones como la cantidad y calidad de la luz y color, la sensación de refugio y de privacidad, el acceso a vistas a través de ventanas y el control personal de condiciones ambientales repercuten directamente en el bienestar y crecimiento personal y un mejor funcionamiento. En un trabajo reciente Carrus, Pirchio, Passiadorio y Scopelliti (2013) encontraron que un escenario restaurativo, es decir, un ambiente positivo que beneficia a la recuperación de las funciones perdidas por el estrés, generó bienestar en los niños que fueron parte del experimento e interacciones prosociales entre ellos.

Cabe recalcar que la práctica de conductas sustentables es asociada a la experiencia de bienestar ya que estudios realizados, por Corral (2012) demuestran que las personas que son altruistas, equitativas, proecológicas y frugales, experimentan un mayor bienestar psicológico, felicidad y satisfacción, autonomía y auto-eficacia que aquellas que no muestran ser proecológicas y orientadas hacia lo prosocial. Esta relación que surge entre estos dos elementos será mencionada posteriormente.

1.1.3 Origen de Conducta sustentable

De acuerdo con Corral & Pinheiro (2004), el origen de la conducta sustentable inicia hacia los años sesenta, junto con el movimiento de la cultura verde en los Estados Unidos, es entonces, cuando se inicia por tener conciencia sobre tener contacto con la naturaleza y el cuidado de los agotantes recursos naturales.

Surge lo que es “El Nuevo Paradigma Ambiental” de Dunlap y Van Liere hacia fines de los setenta y algunas publicaciones sobre Psicología ambiental, así como la gran influencia del conductismo que se veía reflejada en los modelos para el cuidado ambiental como los que tienen que ver con aspectos de estética ambiental y con el ahorro de energía de Burgess, Clark, y Hendee, Cone y Hayes y por primera vez nace la mercadotecnia ecológica, vendiendo ideas de ser proambientales y ahorrrativos (Corral & Pinheiro, 2004).

Educadores, sociólogos y psicólogos publicaron inicialmente publicaciones con fines proambientales quienes no eran considerados como psicólogos ambientales (Puertas & Aguilar).

Alrededor del inicio del siglo presente, los ideales cognoscitivos comenzaban a aparecer y como mencionan Corral & Pinheiro, (2004) citando a (Berger, 1997; Stern, Dietz & Guagnano, 1995; Guagnano, Stern & Dietz, 1995) “se reconoce la importancia de trabajar de manera interdisciplinaria y se introducen modelos sistémicos explicativos, los cuales involucran variables no psicológicas, entre las que destacan los factores demográficos, y las variables situacionales como instigadoras del actuar proambiental”.

Después, junto con el crecimiento económico y la globalización, que producen contaminación y afectan de tal manera al planeta, se reproduce aún más la necesidad por el reciclaje, el ahorro y el cuidado (Corral & Pinheiro, 2004).

En la actualidad, la preocupación por los problemas ambientales y las consecuencias que esto conlleva cada vez más en el planeta y en el bienestar del ser humano, ha servido para el impulso al estudio de la conducta pro-ambiental que el Hombre desarrolla así como para mejorarla por medio del fomento y la concientización. Problemáticas como la falta de agua, el calentamiento global, la deforestación y contaminación, se han vuelto fenómenos ecológicos con gran impacto en el ambiente tanto físico como social. Estamos en la era en donde la conducta sustentable engloba muchos otros conceptos como el pro-ambientalismo, la pro-ecología en donde se le adjudica también la función de conducta social, pues como se mencionó anteriormente también busca el bien del individuo. Corral y Pinheiro (2004) mencionan que globalmente, ya no solo los Estados Unidos demuestran una preocupación por el medio ambiente sino que otras regiones como Europa del Oeste comienzan por liderar las listas de proyectos orientados en una conducta sustentable, además de países latinoamericanos, europeos y asiáticos.

Sin duda, en la investigación social, los asuntos ambientales ocupan un lugar bastante discutido, ya que implican a distintos actores, que desarrollan una serie de acciones en ocasiones sinérgicas en el mismo escenario. Es por esto, que los investigadores sociales han desarrollado diversas aproximaciones conceptuales para abordar el tema del comportamiento sustentable, en donde se reconoce la conducta individual y colectiva en los resultados ambientales (Cruz, 2005).

Por otro lado, la práctica de conductas sustentables es asociada a la experiencia de bienestar. Ya que estudios realizados, demuestran que las personas que son altruistas, equitativas, proecológicas y frugales, experimentan un mayor bienestar psicológico, felicidad y satisfacción, autonomía y auto-eficacia que aquellas que no muestran ser proecológica y prosocialmente orientadas. Así mismo, al estudiar distintas variables y cómo afectan éstas en el comportamiento proecológico, se ha encontrado que se clasifican en: variables psicológicas disposicionales, factores demográficos, variables situacionales y

estrategias de intervención; en donde las primeras incluyen factores como las creencias ambientales (Dunlap & Van Liere, 1978), los motivos precológicos (De Young, 1991), las habilidades del cuidado del medio (Corral Verdugo, 1996; 1997), el locus de control interno (Smith-Sebasto & Fortner, 1994) entre otros. Por otro lado, los factores situacionales pueden influenciar a la conducta proambiental la presencia de distintos dispositivos como muebles o accesorios para conservar recursos según Geller, Erickson y Buttram (1983) o restricciones físicas (Tanner, 1999), carencias de recursos naturales, (Corral Verdugo, 2000a). Por último en las estrategias de intervención, pueden ser: la inducción de acciones proambientales por medio de programas que las promuevan; aplicando reforzamientos positivos y retroalimentación del comportamiento ambiental a los individuos (Hayes y Cone, 1981) o hasta castigo al practicar conductas en contra del ambiente (Agras, Jacob y Ledebek, 1980), y la educación ambiental; de manera formal, que se puede desarrollar principalmente en las escuelas, como ya hemos mencionado o de manera informal por medio de campañas de concientización, por medio de medios masivos hacia la comunidad (Winett *et al.*, 1984) etc.

1.2 Planteamiento del problema

Esta investigación se ha llevado a cabo para observar la correlación entre las variables de ambiente escolar (positivo): elementos físicos propicios y los elementos socio-educativos de una escuela, a su vez, con la conducta sustentable y el bienestar en alumnos de 5to y 6to grado de primaria en Hermosillo, México.

El alumno debe de gozar de una educación planificada y orientada al bien personal y de la sociedad. En este caso, se retoma el modelo de escuelas positivas, las cuales tienen como objetivo educar al alumno a vivir felizmente y obtener sabiduría. Estas escuelas, tienen la intención de educar al alumno para que aprenda a ser y a vivir en conjunto, y no solamente haciendo énfasis en una educación basada en la adquisición de conocimientos y práctica de habilidades, el aprender a hacer y a conocer.

Para obtener los datos que se requieren, se aplicaron instrumentos directamente a los alumnos de la muestra seleccionada, y en donde se les preguntó sobre distintas temáticas tratando de abordar las cuatro variables a estudiar.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las variables que conforman el constructo: ambiente escolar positivo en educación básica?

1.3 Justificación

La Educación hoy en día, presenta un desafío que sin duda debe de ser resuelto. Dichas problemáticas surgen tras la falta de concordancia de los sistemas educativos con los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. El reto de lograr una educación de calidad e inclusiva supone también la consideración de aquellos factores que tienen que ver con la creación de un clima de convivencia y de establecer canales de participación y su fomento, involucrando a todos los actores de la comunidad educativa, y fortaleciéndolos en el proceso democrático (UNICEF, 2010).

Para este estudio, se retoman fundamentaciones teóricas y evidencias empíricas partiendo de una Psicología Positiva, Educación Positiva, hacia la Escuela Positiva. Lo contemplado hasta ahora nos muestra que la Psicología Positiva puede llevar a un replanteamiento de la educación ya que es el espacio apropiado para el desarrollo de las fortalezas personales de los niños y jóvenes. Desde esta perspectiva podría hablarse de Escuelas Positivas, como señalan Moreno y Gálvez (2010), donde la posible originalidad que introduce esta corriente de la Psicología en la educación es su énfasis en la coordinación de tres objetivos complementarios como son el organizacional, caracterizándose por la eficacia y eficiencia; el profesional, por la motivación y satisfacción de sus maestros; y el escolar, por el desarrollo instruccional y personal de los alumnos. (Esteban, Cabaco, & Litago, 2013)

Una de las razones por las cuales se dio pie a elegir esta temática, es la escasez de literatura que analice las condiciones de los ambientes positivos escolares en nivel básico, específicamente en primaria, además que no se ha probado si éstos mantienen relación con las conductas sustentable de los alumnos y su bienestar.

La conducta sustentable, incluye comportamientos y acciones que los alumnos practican día con día con el propósito de cuidar el medio ambiente (Corral, 2010) mientras que el bienestar psicológico de los alumnos, aborda consideraciones de satisfacción con la vida, con sus propósitos y crecimiento personal (Ryff, 1989).

Es probable que no exista un ambiente más óptimo para la promoción de conductas sustentables que el escenario escolar y esto debido a tres puntos: a que los alumnos se encuentran en etapas tempranas de su desarrollo siendo personas flexibles y curiosos (Corral, Tapia & Ortiz, 2014), a que los profesores al ser roles representan un modelo de conducta proambiental y prosocial a seguir por los alumnos y a que las mismas escuelas tienen el compromiso de formar ciudadanos que cuiden el ambiente y construyan una sociedad solidaria (Corral *et al.*, 2014).

Las edades de los alumnos que fueron analizados oscila entre los 10 y 12 años. En la obra “Psicología del desarrollo” de Papalia, Olds & Feldman (2001), se establecen una serie de características de los niños entre los 7 y 12 años de edad, por ejemplo, se habla bajo un enfoque Piagetiano señalándose que es a los 7 años de edad en donde los niños inician con la etapa de operaciones concretas en la que pueden usar operaciones mentales para resolver problemas, además, utilizan la lógica, comprenden puntos de vista ajenos, se comunican de una manera más efectiva; además, pueden resolver problemas inductivos y deductivos. Según Piaget, cuando los niños logran sus habilidades cognoscitivas se debe a su maduración psicológica y a su adaptación al ambiente físico y social. Junto con dicho crecimiento cognoscitivo, se relaciona el desarrollo moral, ya que el autor considera que los niños consiguen emitir juicios morales cuando pueden apreciar las cosas desde más de un punto de vista, esto a partir de dos etapas de moralidad, para la que las edades seleccionadas en la presente investigación se encuentran ya en la segunda, aquella en la que

los niños pueden ser empáticos, juzgar actos de las personas por su intención y no por las consecuencias, reconocer las reglas y sus objetivos, respetar a las autoridades y a sus compañeros, favorecer al castigo moderado en el que se compensa a la víctima y ayuda al culpable a captar el error cometido, así como a comprender el concepto de justicia (Hoffman 1970b; Hoffman & Hoffman, 1964) .

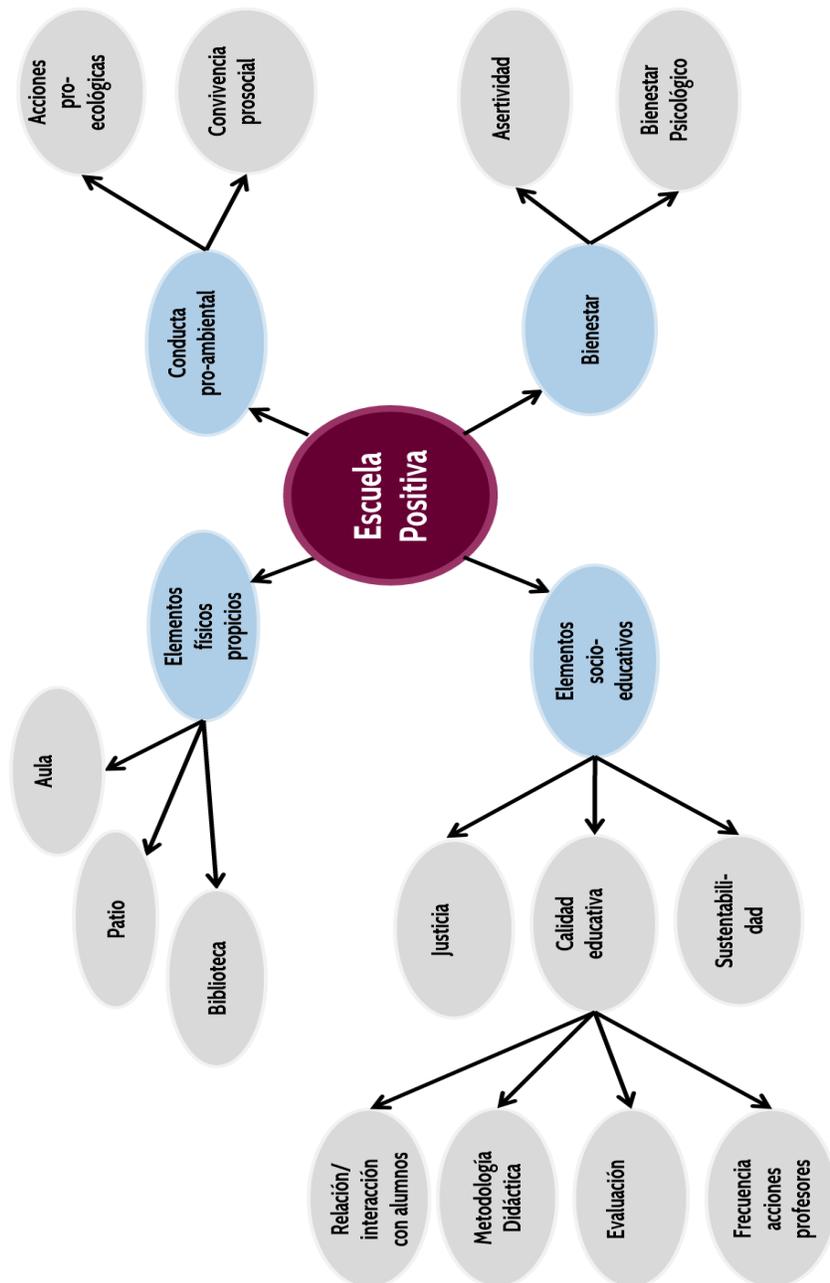
Capítulo II

Marco teórico

En este apartado se discuten las teorías que fundamentan la realización de la presente investigación, con el fin de sustentar sus variables y la búsqueda de correlación entre ellas. Primeramente se abordará el tema de la Psicología positiva incluyendo una introducción, su definición y campos de aplicación, para después introducirse al tema de la educación positiva y enfocarse en las escuelas positivas. La primera variable que se estudiará son los Elementos físicos propicios, concepto que forma parte de la Habitabilidad educativa, mencionando las características principales de los tres espacios educativos que se analizaron: aula, patio y biblioteca. Además, se explicará la segunda variable, que son los Elementos socioeducativos, haciendo énfasis en la Justicia, Calidad educativa y Sustentabilidad, la cual a su vez incluye términos como la Relación e interacción con los alumnos, Metodología didáctica de los profesores y Evaluación al alumno. Luego, se aborda la tercera variable y temática relacionada a Conducta sustentable la cual a su vez envuelve la Conducta proecológica y Convivencia social; analizando también una correlación entre el bienestar psicológico y la conducta sustentable. La cuarta y última variable es el Bienestar y específicamente el Bienestar psicológico junto con el factor de Asertividad. Al término del desarrollo de los conceptos estudiados en esta investigación, se realiza una perspectiva interdisciplinaria explicando el modelo y enfoque utilizados.

A continuación se presenta el modelo teórico que incluye las cuatro variables y sus constructos a estudiar.

Figura 1. Modelo teórico de la investigación



2.1 Introducción a la Psicología Positiva

En la actualidad, se observa una nueva tendencia que produce un cambio en la psicología: el abordaje de las variables positivas y preventivas en vez de exclusivamente dirigirse a los aspectos negativos y patológicos que normalmente estudia la disciplina (Vera- Villarroel & Guerrero 2003; Contreras & Esguerra, 2006). Pues bien, la psicología positiva es

justamente este cambio de rumbo de la psicología, guiando su estudio al desarrollo de las fortalezas de las personas teniendo como objetivo mejorar la calidad de vida y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías, insistiendo en la construcción de competencias. Así, características como la alegría, el optimismo, la creatividad, el humor, la ilusión... han sido ignoradas o explicadas superficialmente por la Psicología y consideradas por la Psicología Positiva (Vera 2006); es así como surge ésta vertiente psicológica creando un nuevo enfoque (Prieto-Ursúa, 2006).

Martin Seligman, psicólogo dedicado a la investigación del “*learned helplessness*” o indefensión aprendida, la depresión o la patología, propone el término de Psicología Positiva y se atreve a dar un giro inesperado, decidiendo estudiar las fortalezas y virtudes humanas, elementos positivos que contribuyen al bienestar y a la felicidad, concentrándose en la creación de experiencias: la satisfacción (en el pasado), la esperanza y el optimismo (en el futuro) y la alegría (en el presente). En su último libro llamado “*Flourish*” (2011)- *La vida que florece*- en español, reformula su teoría considerando que el núcleo de la Psicología Positiva pasa a ser el bienestar en lugar de la felicidad; y que el objetivo deja de ser la satisfacción con la vida para ser el crecimiento personal.

2.1.1 Definición de Psicología Positiva

La Psicología Positiva es el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo así como programas que ayuden a mejorar la calidad de vida de los individuos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Para Poseck (2006) la Psicología Positiva es una rama de la psicología que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano, durante tanto tiempo ignoradas por la psicología.

Como se ha señalado al principio y recoge Vera (2006), lo que distinguiría a la Psicología Positiva de “dudosos métodos de autoayuda o filosofías espirituales”, incluso lo que la diferencia de “las claras tendencias positivistas de la corriente humanista de la psicología”, es que la Psicología Positiva adopta el método científico de la psicología

(Prieto-Ursúa, 2006). Asimismo, a nivel individual, se encarga de estudiar la capacidad del ser humano para amar, y tener vocación, los valores, la perseverancia, la sabiduría, la capacidad de interrelacionarse y perdonar y la originalidad; mientras que a nivel social examina las virtudes ciudadanas como el altruismo, la responsabilidad, la tolerancia, así como a las instituciones que pretenden crear consciencia en los ciudadanos para ser mejores.

2.1.2 Campos de aplicación de la Psicología Positiva

Ya que hemos mencionado el objetivo de la Psicología Positiva, y su contribución al estudio de las condiciones y procesos relacionados con el desarrollo los individuos, grupos o instituciones entendemos que sus aportes contribuyen a distintas áreas de la psicología, como los son la clínica, la salud y la educación. El propósito que tiene en el campo clínico y de la salud, es estudiar las fortalezas, las virtudes humanas y los efectos de éstas en los individuos y la sociedad (Cuadra & Florenzano, 2003). Es así como Seligman (2003) en Contreras y Esguerra (2006) afirma que este objetivo en los dos campos mencionados, representa un avance significativo para la prevención pues esta atención positiva puede generar una “barrera” en contra de aquellos trastornos psicológicos, contribuyendo a la recuperación mental.

Ahora pasemos al nivel educativo, área en la cual nos enfocaremos para dar explicación a nuestra problemática por estudiar, ya que repercute en el contexto escolar directamente, basándose sólidamente en la Psicología Positiva. En el área de la educación, la psicología positiva centra su atención en las fortalezas o atributos específicos positivos de las personas pero también en los grupos en ambientes exclusivamente pedagógicos (Contreras & Esguerra, 2006; Hughes, 2000).

Conforme a esto, los estudios de la Psicología Positiva en la educación, indican que aquellos profesores que resaltan las experiencias positivas en el desarrollo de habilidades y capacidades en los estudiantes (niños y jóvenes), propician en ellos mayor posibilidad para alcanzar niveles altos de autoeficacia y un mejor desarrollo psicológico. Coincidiendo, Lubinski y Benbow (2000) en Akin-Little, Little y Delligatti (2004) explican que los

docentes deben de organizar actividades que sean dirigidas a los atributos positivos de los estudiantes, y reforzarlos, al mismo tiempo creando un ambiente natural y ligero en el aula, en donde sea “imposible sentirse deprimido o tener bajo autoestima”. Además, los educadores no se deben de enfocar en comportamientos negativos que los alumnos tengan, o en lo que están haciendo mal, si no en identificar sus cualidades y promover su desarrollo de manera efectiva por medio del reforzamiento (Seligman & Csikszentmihalyi 2000). De esta manera los niños y jóvenes aprenderán a afrontar sus dificultades del presente y las del futuro, de una manera exitosa (Terjesen, Jacofsky, Froh & DiGiuseppe, 2004). Menciona Contreras y Esguerra (2006) que según Meyers y Nastasy (1999), la prevención debe ser dirigida hacia la modificación del ambiente para poder reducir el estrés y del individuo para que pueda desarrollar competencias. Por ejemplo, cuando los alumnos son recompensados por sus logros, tendrán más probabilidad de aumentar su motivación y disminuir sus comportamientos negativos de manera relevante (Jenson, Olympia, Farley & Clark, 2004).

2.2 Las emociones positivas

Uno de los campos fundamentales de la Psicología Positiva es el estudio de las emociones positivas. Hasta ahora la psicología, se ha centrado mayormente en el estudio de las emociones negativas, sin embargo, se ha llegado a la conclusión de que las emociones positivas pueden intervenir y resolver muchos de los problemas generados por las emociones negativas” (Vera, 2006).

Carr (2007) en Corral *et al.* (2015), explica que el tiempo es determinante para el tipo de emociones positivas que puedan surgir, un ejemplo de esto son las principales emociones positivas asociadas con el presente, que pueden ser placeres temporales y pasajeros, y por otro lado, las asociadas con el pasado como lo son la satisfacción, la realización personal, el orgullo y la serenidad.

Esta preferencia por el estudio de las emociones negativas, puede sonar un poco lógico si se tiene consciencia qué emociones como el miedo o la tristeza son señales de alarma que podrían generar problemas mayores en el bienestar de una persona. No obstante, aquello que amenaza el bienestar del ser humano ha llevado a centrar el interés de

los estudios hacia las emociones que ayudan a hacer frente a peligros o problemas inminentes (Vera, 2006).

Sin embargo, existen varios supuestos que han creado discusión sobre el porqué de la tendencia natural a estudiar exclusivamente las emociones negativas sobre las positivas. Menciona Prieto-Ursúa (2006), que el primer problema proviene de la siguiente cuestión: ¿En qué nos basamos para calificar una emoción como positiva o negativa? podríamos tener una idea errónea de las definiciones puesto que en muchos casos ni siquiera los autores se detienen a ofrecer una definición, suponiendo que todos sabemos de qué hablamos cuando hablamos de emociones positivas (Fredrickson, 1998). Respecto a esto, Fredrickson (2001), nos explica ampliamente varios puntos a considerar sobre las emociones positivas: podríamos entender que las emociones positivas son descritas como reacciones breves que típicamente se experimentan cuando sucede algo que es significativo para la persona. Además, según el autor, las emociones positivas incluyen la felicidad junto con otros sentimientos incluidos dentro bienestar. Las emociones positivas tienen como objetivo la evolución del individuo pues amplían los recursos intelectuales, físicos y sociales de los individuos, haciéndolos más perdurables, y aumentando las reservas a las cuales se podría recurrir si se presentaran amenazas u oportunidades. También según Frederickson, las emociones positivas, estas pueden resolver problemas relacionados con el crecimiento y el desarrollo personal; y experimentarlas lleva a estados mentales y modos de comportamiento que indirectamente preparan al individuo para que pueda enfrentar exitosamente conflictos que se le presenten. Mientras que aquellas que consideramos como negativas se pueden presentar en base a tres aspectos: ya sea que la persona se sienta más mal que bien, que la emoción se base en condiciones causales desfavorables, o que la emoción tenga consecuencias sociales o personales negativas (Lazarus, 2003a). Cada tipo de emoción (negativa o positiva) tiene un significado relacional diferente, que varía según los conjuntos de causa, la experiencia subjetiva o el impulso a la acción.

De igual manera, como menciona Vera (2006) existen otros argumentos explicando la poca atención que han recibido las emociones positivas en campo científico; por ejemplo: las emociones positivas son más complicadas de estudiar y a distinguir, pues comparativamente son menos en cantidad que las negativas, esto considerando que en las

taxonomías científicas de las emociones básicas se pueden identificar tres o cuatro emociones negativas por cada emoción positiva. Asimismo hay diferencias en cuanto a la expresión de unas y de otras. Es decir, las emociones negativas cuentan de expresiones faciales específicas y propias que posibilitan un reconocimiento universal. A la inversa, las positivas no producen expresiones faciales representativas. De hecho, neurológicamente, las negativas provocan distintas respuestas en el sistema nervioso autónomo, mientras que las emociones positivas no provocan respuestas diferenciadas (Ekman, 1989; Prieto-Ursúa 2006).

2.3 Perspectiva de la Educación Positiva

La educación positiva es vista como un paradigma que refiere a la aplicación de la Psicología Positiva en contextos educativos. Es definida como la educación para las habilidades tradicionales que ya conocemos, y para la felicidad. Indicadores como el alto número de casos de depresión en jóvenes, el bajo nivel de satisfacción y motivación junto con la deserción escolar, demuestran que las habilidades para la felicidad pueden ser enseñadas y aprendidas en la escuela y éstas a su vez logran aumentar en los alumnos las emociones positivas, el nivel de entrega, compromiso y sentido para la vida, así como sus mejorar sus relaciones con los demás. Seligman (2011) define a la Educación positiva como la educación tradicional enfocada en el desarrollo de habilidades académicas complementadas por acercamientos que fomentan el bienestar y la salud mental. Para Norrish *et al.* (2013) la educación positiva busca combinar los principios de la Psicología Positiva con la práctica docente y con los paradigmas educativos, para así en conjunto promover el desarrollo óptimo en los ambientes escolares. Mientras que el propósito de la educación positiva aparenta ser fácil, la implementación práctica de la educación positiva es más compleja de lo normal, pues hace falta un sistema bien estructurado que guíe la implementación de la educación positiva en las escuelas.

Para Norrish *et al.* 2013, las escuelas son uno de los contextos más importantes en donde los alumnos se desenvuelven y puede ser un recurso clave para desarrollar las habilidades y competencias que los llevarán a tener una adaptación exitosa (Hamilton & Hamilton 2009); además, las escuelas actúan también como sitios accesibles y

relativamente estables en los que se puede promover la intervención para promover el bienestar (Bond *et al.*, 2007); por consiguiente, las escuelas están en una posición única para promover el bienestar de los alumnos y de las comunidades escolares de manera más amplia. Además, Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, y Linkins, (2009) señalan tres motivos por los cuáles el bienestar debería enseñarse en las escuelas. Primero, es el gran número de casos de depresión entre los estudiantes, sobre todo jóvenes; segundo, utilizarlo como una herramienta para incrementar la satisfacción con la vida, y por último; porque sirve como una ayuda para mejorar el aprendizaje. Posteriormente estos autores citan estudios realizados recientemente revelando que efectivamente el bienestar mejora el aprendizaje, lo cual es el propósito que tiene la educación y que la actitud positiva aumenta la capacidad de atención, el pensamiento creativo y holístico.

Algunos programas implementados y con buenos resultados son: los realizados por el mismo Seligman y colaboradores (2005): el Programa de Resiliencia de Penn State (PRP) y el Plan de Estudios de Psicología Positiva de Haven, además del proyecto de la Geelong Grammar School en Australia, que sigue en práctica actualmente; y el Programa Aulas Felices (Arguís *et al.*, 2010) y Programa educativo de crecimiento emocional y moral (PECEMO) realizados en España (Alonso & Iriarte, 2005).

Para concluir, se puede observar por qué el interés por la educación positiva continúa creciendo, reconociendo los roles importantes que tienen las escuelas en la fomentación del bienestar, y el lazo entre bienestar y éxito académico.

Furlong, Gilman, y Huebner (2009) mencionan los cinco pasos para guiar la disciplina escolar positiva: primeramente el objetivo de la disciplina es el desarrollo de fortalezas del carácter y virtudes de la autodisciplina; debe ayudar a los niños a conocer tres necesidades humanas básicas: la necesidad de la competencia, pertenencia, y autonomía; además debe concentrarse en el desarrollo de las emociones, los pensamientos y comportamientos que reflejan las fortalezas y virtudes del carácter; debe enfocarse en el uso de técnicas positivas para el desarrollo de la autodisciplina, la prevención de la mala conducta, y de conocer las necesidades básicas de los niños que corrijan el mal

comportamiento y por último los programas y técnicas de disciplina escolar positiva deben estar basados en la teoría y la evidencia empírica en cuanto a su efectividad.

2.4 Las escuelas positivas

Una escuela positiva, según Seligman, Ernest, Gillham y Linkins (2009), mencionado por Corral *et al.* (2015), engloba conceptos como la convivencia escolar, democracia, competencia social y bienestar; conceptos que son fundamentos de la Educación Positiva orientados por la Psicología Positiva. Desde la perspectiva de la Psicología Positiva, como ya hemos mencionado, la escuela es el momento y el lugar para la fundamentación de la felicidad y la sabiduría; y citando a Moreno y Gálvez (2010) “es en la escuela donde hay que comenzar a ser felices y sabios, es decir, la escuela, además de transmitir habilidades instrumentales, tiene como tarea básica la de enseñar a vivir, a ser felices y sabios en nuestra vida”.

Un ambiente escolar digno de una educación positiva, va a fomentar el involucramiento de los alumnos por medio de tareas instruccionales como parte de una lista de actividades que los desafíen e interesen a participar en ellas de manera voluntaria. Asimismo las escuelas positivas se deben de encargar de proporcionar un ambiente en el que las relaciones entre pares sean adecuadas manteniendo niveles altos de interacción positiva entre todos los componentes de la comunidad educativa como lo son padres de familia, alumnos, docentes y cuerpo administrativo. Para Diener y Diener (2009a) la escuela debe de formar buenos ciudadanos, profesionales y enseñar a los alumnos cómo ser felices y obtener bienestar.

Seligman y Csikzentmihayi, (2000) resaltan tres tópicos generales en las escuelas positivas: los rasgos, las prácticas e instituciones positivas. En toda escuela positiva se busca estimular los rasgos de carácter que favorecen directamente al ser humano, como el amor por aprender, persistencia, curiosidad etc. Las prácticas positivas, son aquellos comportamientos que impactan en los estados de bienestar como son el trabajo en equipo,

conductas sustentables entre otras, y las instituciones positivas son aquellas que orientan las personas a obtener un bienestar subjetivo incluyendo sentimientos positivos como el ser alegres, entusiasmados, disminuyendo sentimientos negativos, promoviendo la satisfacción con la vida dentro de escenarios o contextos como la familia y convivencia escolar (Diener *et al.*, 1985). Cabe recalcar que aun así los estudios de ambientes escolares positivos, son pocos y hacen énfasis en aspectos meramente negativos de las conductas como síntomas psicológicos patológicos o problemas de aprendizaje (López & Snyder, 2007).

2.5 Psicología ambiental positiva

La psicología ambiental positiva se centra en el estudio de los beneficios que las personas obtienen a partir de repuestos a condiciones ambientales favorables o positivas. Se especializa en el investigar de las consecuencias favorables al ambiente que se producen por el comportamiento positivo humano y sus correlatos psicológicos también positivos. Por lo tanto, el ambiente positivo es aquel en donde una persona o grupo se beneficia del ambiente físico o social, mientras que al mismo tiempo beneficia al entorno físico y cultura.

Un ambiente positivo, es aquel que comprende el contexto o arreglo de condiciones estimulantes que induce beneficios en los niveles individual y colectivo , y que influye en las predisposiciones que llevan a cuidar las estructuras socio-físicas, presentes y futuras, de las que depende la vida (Corral, 2014).

Los ambientes positivos estimulan y son estimulados por las conductas sustentables. Las conductas sustentables son actividades prosociales y proambientales que son dirigidas a la conservación del entorno tanto social como físico. Estos dos tipos de conductas, ayudan a la conservación del ambiente sociofísico (Geller, 2002; Jenks & Jones 2010) y se estimula por la exposición a un ambiente conservado o sustentable (Coreno & Villalpando 2012; Wu, Digiacoimo & Kingston, en prensa).

2.6 Habitabilidad educativa

En los últimos años han aumentado las investigaciones dirigidas hacia el estudio de la habitabilidad educativa, la cual tiene por objeto el análisis sobre las condiciones físicas de

los planteles educativos que permiten un funcionamiento favorable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Organizaciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, han estudiado el concepto de calidad del ambiente físico en las escuelas, noción que fue retomada e integrada como lo que ahora conocemos como habitabilidad educativa de los centros escolares, y que en ella incluye un grupo de ocho dimensiones, las cuales denominan las condiciones físicas propicias de las escuelas para el fomento de un aprendizaje saludable en ellas (Hernández Vázquez, 2010). Asimismo, dicha infraestructura es apreciada como una condición para la práctica de los educadores, ya que es un insumo básico para el proceso de educación y su ausencia o insuficiencia podría significar desafíos a las tareas del docente.

2.6.1 Elementos físicos propicios

Entre los factores físicos más estudiados por la psicología ambiental respecto a ambientes escolares están el ruido, la iluminación, los colores, la temperatura, la humedad, la decoración y el mobiliario. La mayoría de estos factores poseen propiedades intrínsecas cuyos efectos se hacen notar sobre el comportamiento de las personas, no obstante, a pesar de haber mucha evidencia empírica al alcance, los resultados en general no son concluyentes, debiendo aplicarse con reservas, teniendo en cuenta las condiciones particulares de cada entorno.

Otros aspectos que se analizaron en este estudio, son el equipamiento y material didáctico, han sido considerados ya que su buen empleo como menciona Laorden y Pérez, (2002) nos ayudará a facilitar o dificultar la consecución de los objetivos, contenidos, actitudes, y valores que las escuelas se propongan (Sallán, 1996), convirtiéndolo, en un factor educativo que provoca a ciertas acciones y condiciona un tipo de interacción social determinado (De Pablo & Trueba, 1994; Laorden, C. 2001).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México considera que es de gran importancia el que las escuelas estén habilitadas con infraestructura y recursos escolares adecuados contribuyendo así sin duda, al buen funcionamiento y logro de objetivos académicos. Es por esto que aspectos de la calidad educativa como la

infraestructura y equipamiento – sin olvidar otros importantes factores- erigen una pieza fundamental de los insumos necesarios para poner en marcha procesos dentro de las instituciones educativas, impactando en los productos del sistema de educación (García *et al.*, 2007).

A continuación se mencionan distintos elementos físicos que han sido analizados en los espacios educativos de los planteles escolares que se visitaron.

2.6.1.1 Temperatura

Algunos estudios confirman que las condiciones térmicas en los salones de clases afectan el proceso de aprendizaje de los alumnos. En los Estados Unidos, Earthman (2004) nombra ocho estudios los cuales reportan una relación significativa entre un ambiente físico de aula controlado y el logro y comportamiento de los estudiantes; y quince en los que se identificó un importante vínculo entre el la temperatura del aire y el desempeño; de los cuales se concluyó que en aulas sin aire acondicionado rindieron menos que los que estudiaban en aulas refrigeradas (Hernández Vázquez, 2010). Por otro lado, otras investigaciones hechas décadas atrás demostraron que algunos de los efectos de la temperatura en el comportamiento de los alumnos pueden causar que éstos sean hiperactivos en días de temperaturas bajas y o la pasividad en las temperaturas contrarias, logrando afectar actividades la disminución de la rapidez y comprensión lectora (Humphreys, 1974).Olivos menciona, que no hay en sí un temperatura óptima para los ambientes escolares, pero algunos autores creen que lo ideal sería entre 19° C y 22° C para realizar actividades mentales y físicas, otros sugieren entre 20° C y 22° C para actividades sedentarias, y entre 16° C y 18° C para llevar a cabo actividades físicas (Crespo & Pino, 2007 en Olivos, 2010; Harner, 1974).

2.6.1.2 Ventilación

Las investigaciones realizadas en Europa y Estados Unidos resaltan que una mala ventilación en el aula, afecta directamente el desempeño tanto de alumnos como profesores.

Para Hernández Vázquez (2010), una adecuada ventilación es aquella que desplaza o filtra los contaminantes volátiles producidos dentro del salón de clase y los que llegan de fuera.

Por otra parte, algunos estudios han intentado mostrar el efecto del aire acondicionado en la presencia del trastorno afectivo estacional de verano (Olivos, 2010) sin embargo los resultados no han sido determinantes debiendo probarse además con el control de otras variables como la luminosidad, como ya se comentó.

2.6.1.3 Ruido

Según Olivos (2010), el ruido es un estilo específico de sonido indeseado que puede ser molesto y/o dañino y sus efectos han sido uno de los temas más estudiados, ya que se les relaciona directamente con el comportamiento de las personas y el rendimiento en ambientes laborales o escolares, dando como resultado que el ruido siempre tendrá efectos negativos en el comportamiento de niños y adultos (Cohen & Weinstein, 1981).

El que los alumnos puedan escuchar de una manera clara en el aula es factor indispensable para aprender lo que el docente busca transmitirles puesto que la experiencia muestra que el ruido en exceso y la reverberación interfieren los sonidos del habla, además de surgir la posibilidad de existir barreras acústicas al aprendizaje, sin dejar de lado las afectaciones que podrían dañar a la salud al despertar un estrés y presión arterial. Para Mejía (2011), el ruido es un factor que tiene graves consecuencias psicológicas en los individuos. A pesar de que los sonidos a altos decibeles están vinculados con efectos en la salud mental, el ruido se refiere básicamente a cualquier sonido que moleste al individuo y sin depender de los decibeles a los que se presente.

Por otro lado, Hygge (2003) realizó una observación en niños de entre 12 y 14 años de edad, en el cual descubrió que el ruido tiene un fuerte efecto en el recuerdo y reconocimiento de textos, una semana después de que más de mil niños de entre 12 y 14 años fueran expuestos a diferentes situaciones de ruido en un aula (Olivos, 2010).

Otros estudios demuestran los impactos que tiene el ruido como estresor en las escuelas: tal es el caso de la investigación en la que se encontró que los niños de una escuela aledaña a un aeropuerto tenían baja comprensión lectora, malestares generales y mala memoria de reconocimiento. (Cohen, Evans, Stokols, & Krantz, 1986; Mejía, 2011).

2.6.1.4 Iluminación

Para autores como Benya (2001) la iluminación natural es la mejor forma de acondicionar un aula, ya que presenta beneficios en los logros de aprendizaje de los alumnos y a la economía del plantel, por ser un recurso aprovechable durante las horas del día y menciona cómo es que la luz natural representa un sistema para que : a) la iluminación sea equilibrada, difundida y sin refulgencia en específicas direcciones; b) los niveles de iluminación sean los adecuados para la elaboración de tareas educativas; c) la entrada de luz pueda ser controlada solo por medio de cortinas o persianas; d) existan la opción de ver hacia el exterior lo cual puede relajar y contactar con la naturaleza y la comunicación ; y e) se utilice también como medio de ventilación, por ejemplo, el abrir la puerta o ventanas (Hernández Vázquez, 2010). Una de las contrapartes de este recurso, podría ser, la ausencia de color o el trastorno afectivo estacional «*seasonal affective disorder*», o depresión de invierno, relacionado con una privación de luz solar. En este ámbito, se ha estudiado que cuando las personas carecen de luz natural pueden alcanzar menor bienestar emocional, teniendo bajos niveles de melatonina y cortisol (Küller & Wetterberg; 1993) ya que estas hormonas tienen un rol importante en la regulación del ciclo vigilia-sueño. Otro efecto negativo sería permanecer por largas horas bajo iluminación artificial fluorescente produciendo alto grado de excitación del sistema nervioso central y por lo tanto un grave aumento de estrés. En este sentido, los oftalmólogos recomiendan que la iluminación suficiente en las aulas, es aquella con la que el alumno pueda leer correctamente los textos impresos (Dunn, Krimsky, Murray & Quinn, 1985).

Existen dos aspectos importantes a tener en cuenta para considerar una iluminación adecuada: la amplitud del espectro luminoso y la dirección del halo de luz, en base al primero, ha sido demostrado que los alumnos en cuyos salones de clase hay un espectro de luz limitado experimentan mayor cansancio, irritabilidad, déficit de atención, y tienen menor rendimiento, que los alumnos de aulas en las que se tiene un espectro de luz amplio. En cuanto al segundo, se recomienda en general usar luz indirecta, debido a que ilumina un área más amplia que el de la tarea, evitando el deslumbramiento y permitiendo al alumno dirigir la vista sin esfuerzo a cualquier lugar de la habitación gracias a la uniformidad en la iluminación (Quiles, 1986).

Hunter (2005) menciona algunas consideraciones a tomar en cuenta respecto a la luminosidad y el aprovechamiento de la luz natural, haciendo estudios sobre el diseño de las ventanas, como su ubicación respecto de la orientación del sol, la forma en que transmiten el espectro de luz, el nivel de protección de la radiación solar, y su tamaño, sin descuidar tampoco el papel que cumplen las ventanas en la transmisión de calor al interior de las aulas orientadas gran parte del día hacia el sol (Crespo & Pino, 2003).

2.6.2 Espacios educativos

Laorden & Pérez (2002) mencionan que en los centros educativos, cualquier espacio puede ser considerado como espacio educativo, es por eso que se debe organizar de forma coherente en respecto a los programas y proyectos escolares. Casarlrey (2000) resalta tres características a la hora de organizar un espacio: a) debe de ser pensado para los niños, b) ser estimulante, accesible, flexible y funcional y por último, c) ser estético, agradable para los sentidos.

La INIFED (Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa) señala las dimensiones y características de los espacios educativos, dependiendo del nivel educativo y del programa de estudio de las especialidades destinadas. Y clasifican estos espacios como: “espacios curriculares” aquellos espacios destinados sólo a la impartición de clases por lo tanto son los que tienen la función de cumplir con los planes con base en las cargas horarias, teóricas y prácticas. Por otro lado, los “espacios no curriculares” son los espacios que no están directamente vinculados a las actividades curriculares y cuya caracterización y cuantificación, no son en función de la matrícula sino que están destinados a las áreas administrativas, de información y de servicios (INIFED,2013).

Para Laorden y Pérez (2002) los espacios educativos además de deber ser polivalentes y flexibles y cumplir con requisitos mínimos estipulados por la administración escolar, el autor recomienda las características siguientes: a) contar con espacios higiénicos, de fácil acceso, seguros, bien iluminados. b) estar bien planificados correspondiendo al tipo de actividad que se vaya a realizar en cada momento; c) ser espacios adaptados a las características de las personas que conviven en ellos y atendiendo a las necesidades que puedan tener los alumnos, d) los materiales deben ser vistos por todos los alumnos obedeciendo sus distintas alturas; e) el material educativo debe estar ajustado al currículo

escolar y a las programaciones del salón de clases y f) tanto el mobiliario como los materiales tendrán accesibilidad, cuidado, mantenimiento y visibilidad previamente planeada.

2.6.2.1 Aula

Un aula es el espacio destinado a la impartición de materias que corresponden a las áreas del conocimiento básico. En él, alumnos y docentes interactúan y trabajan en grupos o de manera individual. Debe contar con mobiliario que sea ligero, apilable, que permita el trabajo individual o en grupo. Debe contar con equipo y recursos informáticos para el uso de materiales y el desarrollo de actividades pedagógicas. Además, cada salón deberá de proporcionar un ambiente digno de aprendizaje en el cual se pueda desarrollar un buen proceso de comunicación e interacción, estimulación de la creatividad y posibilitando el aprendizaje de los alumno. Diversas investigaciones estudian la relación entre los aspectos del confort al interior de este lugar y los resultados de los estudiantes (INIFED, 2013). Por su parte, Lledó y Cano (1994) en Hernández Vázquez, (2010) mencionan cinco principios que toda aula debe de proveer para poder brindar un ambiente escolar adecuado: debe ser un lugar de encuentro entre unos y otros, debe sugerir gran cantidad de acciones, debe estar abierta al mundo que le rodea, debe ser un espacio acogedor y la clase tiene que ser un lugar vivo, un lugar distinto, con personalidad propia.

2.6.2.2 Patios

Existen varios espacios en los que los alumnos pueden realizar actividades de índole educativa, cívica, lúdica y de alimentación. Este conjunto de espacios es conformado por distintos ambientes como lo son la existencia de tienda, canchas o espacios deportivos, explanada principal, áreas verdes y patios. Cada uno de estos componentes del plantel educativo contribuye al proceso de desarrollo tanto educativo como recreativo de los alumnos. Por ejemplo, las áreas verdes se consideran como un importante elemento ya que fomentan el desarrollo infantil, así como la exploración y descubrimiento del mundo, el entendimiento de fenómenos naturales, el desarrollo físico y la salud así como el contacto con la naturaleza. La plaza cívica, el patio o cancha, son espacios en los que se llevan a

cabo actividades tanto de desarrollo infantil como para recreación y promoción del desarrollo (INEE, 2011).

Marin *et al.* (2010) realizaron un estudio para analizar la creencia que se tiene sobre el patio, ya que es considerado no sólo como el único lugar destinado al juego y al recreo de los alumnos, sino también, como otro espacio educativo dentro del plantel escolar. Además, su versatilidad de usos lo convierte en un área bastante utilizada y aprovechada y con importante carga de horas lectivas. Entre todas las actividades que se pueden realizar en el patio, el juego es sin duda la más significativa y contribuidora al desarrollo de cada estudiante, pues se da por medio del espacio temporal, físico y simbólico que nos otorga éste espacio educativo.

2.6.2.3 Bibliotecas

Schiefelbein y Simmons (1981), estudiando los beneficios de que los planteles educativos cuenten con una buena biblioteca y se utilice de manera adecuada, encontraron relación positiva con el aprendizaje de los alumnos de primarias. Es por esto y más que se deben conocer las importancias y condiciones de las bibliotecas dentro de las escuelas. Fuller (1987) haciendo mención a la importancia de las bibliotecas escolares y su uso, destacó que los alumnos que la utilizaron frecuentemente, alcanzaron mejores resultados académicos, mostrando que el contar con este espacio y usarlo regularmente beneficia el logro académico de los alumnos.

La biblioteca es el espacio que se destina a la lectura, aprendizaje y consulta de un acervo bibliográfico de la comunidad escolar en donde los alumnos pueden interactuar y trabajar en grupos y debe de contar con un mobiliario ligero, resistente y cómodo para fomentar la lectura e investigación. Según la INIFED (2013), este espacio educativo debe de motivar al alumno a que se acerque y se familiarice con la actividad lectora, al mismo tiempo que debe contar con un acervo numeroso, áreas de lectura y trabajo y recursos audiovisuales.

En 2002, se realizaron estudios en varios países de América latina, entre ellos México, el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) presentó un informe sobre factores relacionados con el rendimiento de los

alumnos de educación básica, la indagación incluía aspectos relativos a la disponibilidad de materiales básicos de instrucción e infraestructura escolar, y uno de sus resultados fue que los alumnos que estudian en escuelas cuya biblioteca cuenta con un mínimo de mil libros obtuvieron mejores resultados que los que acuden a escuelas con bibliotecas más pequeñas o con menor acervo de libros.

2.7 Elementos socioeducativos

En esta sección se tratarán temas alusivos a las prácticas docentes que tienen el fin de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la vida del alumno en sí, las cuales han sido estudiadas como parte de los ambientes positivos de las escuelas evaluadas en el presente trabajo.

2.7.1 Justicia

Konow (2003), mencionado en Corral, Tapia y Fraijo (2013), se refiere a la justicia como una virtud que es apegada a lo que es moralmente correcto, en la que la ética, la racionalidad, la ley natural, la equidad o la religión basan sus fundamentos. Asimismo, también se le considera como aquella que rige la aplicación de sanciones a las violaciones de lo correcto. Al respecto, Konow menciona que una persona justa es aquella que demuestra interés por sus semejantes y su bienestar, practicando de alguna manera el altruismo, trabajo cooperativo y equidad. Peterson y Seligman (2004) elaboraron un esquema sobre la justicia, en el que resaltan las fortalezas de la misma: la equidad, el trabajo en equipo y el liderazgo.

Conceptos como la cooperación, el respeto y la equidad se pueden fortalecer dentro de las relaciones de poder entre profesores y alumnos, pueden ser practicados dentro de la misma comunidad escolar, por medio de la propagación de la subjetividad política en los alumnos, esto puede ser por procesos participativos con actividades en donde los niños y niñas opinen, actúen, tomen decisiones entre otras. Además, estos procesos, aumentan las posibilidades que tienen los estudiantes para reforzar sus potenciales afectivos, creativos, políticos y ético moral y así, mejorar sus condiciones para la construcción de procesos

interactivos de una manera justa y equitativa en todas sus situaciones y entornos que afectan sus maneras relacionarse (Hart, 2000, 2004a, 2004b, en Salgado & Serna; 2006).

2.7.2 Calidad educativa

En la actualidad, existe un interés por el tema de la calidad educativa. Este concepto según De Miguel (1994), De la Orden (1995), García & Congosto (2000), Cantón *et al.* (2001) mencionados en De Deus y Cantero (2001) está directamente determinado por las correlaciones dadas entre cada uno de los elementos que inciden en el centro escolar; uno de ellos son los profesores. Es por eso que cuando se tiene el fin de mejorar la calidad en instituciones educativas, se enfatiza en la problemática poniendo en marcha una evaluación de la práctica del docente. Para dicho procedimiento, se dice que deben de ser consideradas y evaluadas todas las tareas que el docente realiza en su labor, poniendo así de manifiesto, la capacitación sobre los contenidos, preparación para poner éstos en práctica, método y proceso de enseñanza. Concordando, Wilson (1992) indica que la calidad educativa depende directamente de la calidad de las personas que laboran en ella, radicando totalmente en los docentes. Ya que cada profesor debe de desempeñar cada etapa del proceso educativo desde planeación, ejecución y evaluación del currículo con el objetivo de mejorar el rendimiento de los alumnos.

Mateo y otros (1995) y Escudero (1996) citando a Scriven (1988 y 1994) señalan que los elementos a evaluar en los docentes deben de ser: conocimiento de la materia, competencias instruccionales, competencias de evaluación y la profesionalidad. Y por último, Abalde *et al.* (1995) consideran las siguientes dimensiones: relación-interacción con los estudiantes, metodología didáctica y evaluación. Dicha estructuración, será retomada para la presente investigación, tomando como base estos tres conceptos para evaluar la calidad educativa y en sí, al docente.

2.7.2.1 Relación e interacción con los estudiantes

En el contexto educativo, la relación profesor y alumno es una de las interacciones más destacadas y significativas ya que en ella se centra el proceso de enseñanza y aprendizaje,

que aunque este se componga de muchos otros elementos es esta relación la que juega el más importantes de los roles cuando se trata de cumplir con objetivos educacionales (Bertoglia, 2008).

Al definir el contexto educativo como un espacio social en el que se encuentran los factores tanto físicos, culturales y sociales que suceden en el aula, distintos modelos de psicología resaltan la importancia que tiene la interacción entre el docente y el alumno dentro del proceso educativo así como su significado (Monereo, 1998; Papahiu & Robledo, 2004). De igual manera han señalado que aunque el contexto, el del aula en este caso, por más conocido que sea, cada persona puede tener una perspectiva distinta sobre él. Vygotsky al respecto, en su teoría menciona la existencia de varios elementos importantes en el proceso de mediación en las relaciones interpersonales en el que sobresale su función como elemento explicativo del aprendizaje y desarrollo humano.

Por otro lado, al querer comprender el porqué de las relaciones entre profesores y estudiantes dentro del aula y de qué manera se dan éstas, se requiere enfocarse no solo a sus comportamientos manifiestos sino también a las concepciones asociadas con éstos y a las representaciones que elaboran. En cuanto a las representaciones de los estudiantes hacia sus profesores, Albert (1986) en Papahiu y Robledo (2004) establece que éstas no forman parte de un sistema determinado, más bien a las necesidades o intereses vinculados con las maneras de evaluación de la enseñanza, la actuación de los profesores en la enseñanza, y con características personales de los mismos, que son aceptados o rechazados por parte de los estudiantes. En otras palabras, los profesores y estudiantes realizan una selección y categorización, ya sea consciente e inconscientemente, de las características del otro y así, inician a construir una representación Coll y Miras (1993) opinan que la representación del profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las capacidades e interpretaciones que les atribuye, no solamente son un filtro que le permite interpretar de cierta forma lo que hacen, también puede llegar incluso a modificar en veces el comportamiento de los alumnos hacia las expectativas asociadas con dicha representación. Dicha teoría es aplicable a la inversa, es decir, los alumnos crean representaciones del docente y a su vez, este también podría modificar su comportamiento de tal modo que cumpla con las expectativas de la representación de sus alumnos (Papahiu & Robledo, 2004).

Además de crear distintas representaciones, el docente es responsable de planear y organizar situaciones de enseñanza con el fin de promover el aprendizaje del alumno. Asimismo, debe de cumplir con el rol de orientador o mediador en el proceso de construcción de conocimiento (Dubrovsky, Iglesias, Farías, Martin, & Saucedo, 2002). Albert (1986) constata que “...las buenas relaciones alumnos-profesor perfilan un profesor simpático y con sentido del humor, interesado y respetuoso con las opiniones de los alumnos, sensible a las necesidades y dificultades que les plantea la propia clase, comprensivo con los problemas y asequible a esas necesidades” (Papahiu, 2004).

Calvo (2006) menciona que el formador debe facilitar y ayudar a sus alumnos, para que estos puedan desarrollar sus habilidades y aptitudes, de tal manera que el rol del docente debe de ser auténtico, pues requiere de cierta congruencia y sinceridad en la interacción con sus alumnos; empático pues tendrá que desarrollar capacidades de comprender las emociones y expresiones de los alumnos; y considerado, por medio del respeto y el aprecio de las manifestaciones afectivas de los estudiantes.

2.7.2.2 Metodología didáctica

La metodología es la ciencia o tratado del método o un sistema de métodos propio de cada ciencia particular, a su vez, comprenden una meta, relacionada directamente con los objetivos y los contenidos. La metodología expresa un proceso ordenado, regular, definido y lógico según explica Calvo (2006), que a su vez permita avanzar por dicho “camino” e integrarse a una unidad significativa superior. March (2005) opina que las metodologías didácticas constituyen uno de los componentes de la estructura canónica (elementos básicos e imprescindibles) de los proyectos formativos. Dichas metodologías han ido evolucionando con el paso del tiempo y son numerosos los catálogos y repertorios que se hacen de las mismas.

Los métodos didácticos, forman parte de las actitudes metodológicas que debe tener un formador; esto significa que ese tipo de métodos van a influir en el grado de intervención del formador sobre el alumno. Esto conlleva actividades como que el formador sea el que imparta una clase y el alumno escuche. El docente es el que transmite conocimientos y lo motiva a construir su propio aprendizaje que puede ser reflejado en la

atención que el alumno preste. Además, se da una relación de diálogo abierto entre formador y alumno, promoviendo la participación de todos, mientras que el formador facilita la información necesaria y los recursos para hacer posible una conversación a través de preguntas adecuadas con distintas finalidades (Calvo, 2006).

La metodología surge cuando el docente se plantea la siguiente pregunta “¿Cómo puedo proceder con mis alumnos en un contexto, para favorecer su formación desde unos contenidos de enseñanza?” (Herrán, 2008). Es así, como la metodología definirá el modo de desarrollo de la práctica diaria en el aula, poniendo de manifiesto los propósitos del docente y sus premisas didácticas con las que laborará como lo son los modelos de educación y de enseñanza, la didáctica elegida, la percepción que tiene sobre el alumno, sus conocimientos y valores, su capacidad de motivar al alumno entre otras. Es importante recalcar que dentro de estos factores, se encuentra la seguridad con la que el profesor actuará en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues con ella se demostrará el dominio de los contenidos y la metodología didáctica que su elección. El docente al integrar los contenidos de enseñanza y la manera en cómo los desarrollará en clase, podrá a su vez autoevaluarse detenidamente para analizar lo que hace y cómo lo hace. Herrán (2008) habla sobre una “serenidad” la cual al conseguirla en el proceso de enseñanza, al docente le servirá para comunicarse mejor y crecer como docente, al mismo tiempo que será captada por sus alumnos, incrementando una autoridad positiva y didáctica contribuyendo a un buen funcionamiento de la comunicación educativa dentro del aula. El autor enfatiza el hecho de que mientras el docente este mejor formado y tenga sustentos metodológicos definidos y encaminados al aprendizaje podrá aumentar su conocimiento y seguridad didáctica, así como su interés por la enseñanza, bienestar en el aula, y su desarrollo profesional y personal. El docente, después de revisar y elegir los contenidos y conocimientos que incluirá en el programa y en el currículo, necesitara saber el cómo aplicarlos, por medio de procedimientos didácticos que empleará para conseguir el objetivo de la transmisión de conocimientos en el alumno, lo que se conoce como “metodología”.

2.7.2.3 Evaluación

Rodríguez López (2002) en Villardón (2006) denomina el proceso evaluativo como uno de los factores clave del proceso de enseñanza-aprendizaje por el volumen de información que facilita al docente y por las consecuencias que tiene para él mismo, el alumnado, el sistema educativo del que forma parte, y la misma comunidad. Para Villardón (2006) “la evaluación tiene una función reguladora del aprendizaje, puesto que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse” (Cabaní & Carretero, 2003; Murphy, 2006). No debe de considerarse como una actividad más, sino como una parte fundamental en el proceso, ya que dependiendo de ella se condicionarán los niveles de calidad de aprendizajes.

El objetivo de la evaluación no debe de ser el realizar un juicio para comprobar la competencia del evaluador o su poder, sino todo lo contrario, deberá ser utilizado como una herramienta para estimular la democracia en el aula y un consenso justo y razonado. En muchas ocasiones dicho proceso generará conflicto, por la diferencia de intereses que surgen entre profesores y alumnos, que según Bordas y Cabrera (2001), en todo proceso de evaluación existen distintos valores, perspectivas e intereses por parte de los involucrados, generando situaciones muchas veces difíciles de controlar pero siempre y cuando buscando que la evaluación cumpla con la finalidad de generar y beneficiar al aprendizaje. En pocas palabras, la adecuada participación de las personas será una de las mejores garantías de utilidad para el aprendizaje y el aprendizaje de la evaluación. Es así como surge el término de evaluación participativa, en donde tanto el alumno como el evaluador aprenden, cooperan y colaboran en el proceso de aprendizaje en el que el alumno desarrollará un rol activo ya que serán participes en la forma en la que se les evaluará y el papel del profesor será de facilitador contribuyendo a la formación de sus alumnos. Un ejemplo de un buen sistema de evaluación en el aula, sería aquel en el que el alumno pueda participar de manera abierta en los establecimientos de sistema y criterios de evaluación.

Para las autoras Bordas y Cabrera (2001), un sistema de evaluación dentro del aula será conveniente siempre y cuando el alumno se sienta como agente activo, aprenda a valorar sus acciones y aprendizajes, conozca y comprenda los objetivos curriculares así como comprender los aspectos de evaluación en determinadas tareas. Por su parte, el docente deberá unir los objetivos y contenidos curriculares con distintos procesos y

habilidades del alumno, conformar enunciados claros y sin ambigüedades sobre los objetivos y crear descripciones de tareas totalmente desarrolladas (Bordas & Cabrera, 2001)

2.7.3 Educación para la sustentabilidad

Hemos observado los objetivos principales que tiene la educación positiva a través de las escuelas positivas y las metas que quieren alcanzar, sin embargo, para cerrar este ciclo falta un componente clave que es el fomentar la educación sustentable puesto que es “la posibilidad de que este escenario instigue actos de conservación ambiental” (Corral *et al.*, 2014)

La educación para el desarrollo sostenible, según la UNESCO, le permite al ser humano adquirir conocimientos, competencias, actitudes y valores para poder formar un futuro sostenible por medio de la inclusión de temas relacionados con el desarrollo sostenible al proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo puede ser la reducción de riesgo de desastres, el cambio climático, biodiversidad, consumo sostenible. Este tipo de educación requiere de metodologías en donde ese fomente la participación de los alumnos, motivándolos y otorgándoles autonomía con el objetivo de modificar sus conductas para beneficiar su cuidado y preocupación por el medio ambiente. Algunas de las actividades que las escuelas deberán realizar con el fin de promover una educación para la sustentabilidad son el llevar a cabo campañas con distintos fines, como lo son para el reúso de materiales y de reciclaje de basura, para el cuidado del medio ambiente en donde se promueva el ahorro de luz, cuidado del agua y para promover una sana convivencia en la comunidad escolar entre otros.

Un ambiente positivo debe de ser sostenible, por lo tanto se necesita que contenga los indicios (como modelos o instigadores) que impulsen el cuidado ambiental para que la positividad del presente se conserve en el futuro; estas señales dentro de las escuelas positivas, las dan los docentes, las autoridades, los alumnos, las normas escolares, el diseño físico y social de dicho escenario escolar y el currículo. En las escuelas positivas, existen varios roles autoritarios como lo son los profesores, directivos y trabajadores los cuales al practicar conductas sustentables pueden ser seguidos e imitados por los alumnos ya que en las escuelas positivas estos son vistos como modelos de conducta o figuras de autoridad

(Luyben, 1980), y los educandos atienden e imitan su comportamiento proambiental (Corral *et al.*, 2014).

Otro componente que juega un papel importante en la promoción de la conducta proambiental, son las reglas, ya que según Hawkins, Farrington y Catalano (1998), en las escuelas donde existen reglas claras y se cumplen es más factible hallar comportamientos esperados en los alumnos. Para Corral *et al.*, (2014) el diseño físico es otro estimulante de acciones proambientales, tal es el caso de los planteles escolares que cuentan con aislamiento térmico, vegetación, juegos colectivos, separadores de basura, ahorradores de agua y energía, y otros dispositivos que hacen acceder al cuidado ambiental pueden ofrecer más posibilidades de conductas prosociales y proecológicas (Aragonés, Américo & Vercher, 2010; Barr, 2007; Corral, 2010; Geller, Erikson & Buttram, 1983). Y por último, un currículo que incorpore teoría y práctica de la educación sustentable, es el instrumento más valeroso para la promoción de las conductas proambientales.

Para que un contexto sea considerado como positivo, necesita contener señales o accedencias que dirijan a la sustentabilidad en las actividades que se realicen dentro de este y según estudios, estos escenarios positivos son proambientales en mayor o menor medida. Clayton (2012) y Schultz y Kaiser (2012) resaltan el hecho de que la psicología social enfoca su importancia a las relaciones interpersonales en los contextos mientras que la psicología ambiental se enfatiza en el contexto físico. Corral *et al.* (2014) establecen que como el escenario positivo es construido, también se debe de construir a los instigadores ambientales. Las accedencias son propiedades del patrón estimulante que inducen acciones efectivas en los organismos (Corral *et al.*, 2014). Para Gibson (1979) las accedencias son posibilidades de acción implícitas en el ambiente y que se podían medir y sostenía que no puede existir una accedencia sin un patrón que estimule ni una acción correspondiente. Kytta (2002) afirma que las accedencias pueden ser potenciales, percibidas utilizadas y moldeadas; en este caso, los ambientes positivos están conformados por objetos, lugares y situaciones que acceden conductas que benefician a las personas y al propio ambiente y para Corral (2010), todos los investigadores que utilizan este concepto, concuerdan con la idea de que los seres humanos son organismos que hacen uso excepcional de ellas (Corral *et al.*, 2014).

2.8 Conducta Sustentable

Sin duda, en la investigación social, los asuntos ambientales ocupan un lugar bastante discutido, ya que implican a distintos actores, que desarrollan una serie de acciones en ocasiones sinérgicas en el mismo escenario. Es por esto, que los investigadores sociales han desarrollado diversas aproximaciones conceptuales para abordar el tema del comportamiento sustentable, en donde se reconoce la conducta individual y colectiva en los resultados ambientales (Cruz, 2005). En éste caso, y como es de mencionar, por el tipo de investigación que se realizó, se ha enfocado totalmente en aquel rumbo de conducta sustentable involucrado en el individuo y sociedad.

Actualmente, la psicología ambiental no sólo orienta hacia el estudio de la conducta de protección del entorno físico sino que también procura explicar y predecir el comportamiento de cuidado del medio social ya que los dos tipos de acciones no se conciben de manera separada (Bonnes & Bonaiuto, 2002). La conjugación de ambas dimensiones produce lo que se denomina “Conducta Sostenible” (Schmuk & Schultz, 2002).

La conducta sustentable se define como “el conjunto de acciones deliberadas y efectivas que resultan en la protección de los recursos naturales y socioculturales del planeta” (Corral, 2010, p. 33), y según mencionan Corral, Frías y García (2010) está integrada, por cuatro grandes categorías de comportamientos proambientales y prosociales: la conducta proecológica, el comportamiento frugal, la conducta altruista y el comportamiento equitativo. Las dos primeras categorías de conducta sustentable se orientan hacia un ambiente físico o natural, entretanto, las otras dos hacia la protección del entorno sociocultural o humano, los comportamientos sociales que según Zamagni (1996) son “el conjunto de comportamientos que favorecen la construcción de agrupaciones sociales o de alguna forma de comunidad entre individuos, sin llegar a suponer necesariamente la existencia de relaciones altruistas”. Debido a la naturaleza de este proyecto investigativo y la muestra elegida, se analizarán las conductas proecológicas en los niños tratando de descubrir la frecuencia con la que los alumnos practican distintas acciones proambientales.

2.8.1 Conducta proecológica

Las conductas proecológicas son un tipo esencial de medidas de la orientación hacia la sostenibilidad (Kaiser, 1998) y opina que estas conductas se van mezclando con los comportamientos de consumo austero pues el comportamiento de cuidado del medio ambiente implica otras acciones conservacionistas aparte de las conductas de consumo frugal. Sin embargo, no todos los comportamientos pro-ecológicos como el promover en otras personas el cuidado de recursos, conducir despacio, llamar la atención a personas que contaminan, leer acerca de temas ambientales, son conductas de consumo austero.

Según Corral (2001), la conducta proecológica es “el conjunto de acciones deliberadas y efectivas que responden a requerimientos sociales e individuales y que resultan en la protección del medio” y posteriormente en 2010 el autor corrobora que el entorno físico o natural es el “medio” que pretende ser conservado por la conducta proecológica (Corral, 2012). La conducta proecológica constituye una práctica que podría catalogarse como “positiva” o “virtuosa”; y de acuerdo con Peterson & Seligman (2004), las virtudes son objeto de gran interés para la psicología positiva puesto a que en ellas se basa una buena parte del crecimiento personal, la convivencia positiva con otros y otras, el bienestar psicológico y la adaptación a un entorno.

La conducta proecológica es aquella que constituye uno de los tipos de acciones claves para cumplir con el desarrollo sustentable. Es imposible poder satisfacer las necesidades de los individuos sin tener “capital natural” o recurso natural para tener acceso al alimento, refugio, medicinas, restauración psicológica, vestido para hacer posible una vida digna o al menos la supervivencia (Sukhdev, 2008), es por eso que se requiere un gestor ambiental que disminuya los efectos del humano en el entorno cuando el recurso natural sea extraído o manejado. (Pol, 2002b; Valera, 2002). El propósito de la conducta proecológica es la conservación de dicho capital natural y evitar su deterioro (Grob,1990; Saunders, 2003) (Corral, 2010).

Dentro del campo de la psicología ambiental, este es el tipo de conducta sustentable más investigado (Corral, 2012) y es importante mencionar que incluye acciones proambientales específicas y comportamientos tales como guardar y reusar materiales

usados, ahorrar agua, ahorrar electricidad, leer acerca de temas ambientales, observar programación con temas ambientales en la televisión, promover el cuidado del medio ambiente a conocidos entre otras. Dichas conductas son evaluadas en la presente investigación ya que aplican al dominio infantil y a su entorno tanto social como escolar.

El guardar y reusar materiales ya usados, implica el darle un segundo uso a un objeto, en vez de tirarlo o deshacernos de él; según menciona (Corral, 2010) esta práctica es más proecológica que el mismo reciclaje debido a que no requiere energía para reconvertir el producto por conservar. El ahorro de agua por otra parte, surge tras la necesidad del cuidado del recurso vital (Brown & Flavin, 1999) y esta acción implica la disminución de su consumo, en casa, en escuela, en la vida diaria. Al ahorrar energía eléctrica o luz, se están manifestando un conjunto de acciones que van desde apagar y desconectar aparatos electrónicos y eléctricos mientras no se estén usando entre otras que implican el reducir el gasto de energía. Con la lectura de temas ambientales, se adquiere el conocimiento de los problemas ambientales que surgen hoy en día así como sus soluciones, ya que el cuidado efectivo de la mente, la búsqueda y adquisición de información conforman un tipo importante de conducta pro ecológica. Este tipo de lecturas se pueden presentar en los medios de comunicación masiva aparte de los libros y revistas y numerosos sitios de la Internet. La persuasión proecológica se da cuando el mismo individuo busca promover el cuidado del ambiente en otros a través del convencimiento, la instrucción, la discusión o enseñanza de conductas o llamando la atención a aquellos que contaminan o desperdician los recursos (Corral, 2010).

2.8.2 Convivencia social

La forma en la que el individuo convive con otros tiene como consecuencias importantes para su desarrollo personal y de la humanidad. Dicha convivencia se da en el hogar, con la familia, los pares, en la escuela, en el barrio y en la ciudad. Es en estos entornos en donde son creados los hábitos de convivencia social de los individuos y la cultura de convivencia de los grupos (Mena, M., Romagnoli, C., Alcalay, L. & Arellano, M., 1993).

En la teoría de la construcción social de Berger y Luckmann (1967) se advertía de la importancia de la situación “cara a cara”, la cual es el principio de la interacción social y de la que se derivan miles de procesos de comunicación y casos. En un aula, ocurren sucesos tan comunes como ver sonreír a alguien, percatarse de que alguien está enojado, distraerse por el ruido, bromear con el de enseguida entre otros, es un proceso que nunca acaba en el que se intercambian señales y mensajes a todo momento.

La vida cotidiana desprende el lenguaje que se comparte entre los alumnos y las personas que le rodean y por el cual se puede dar la socialización incorporando la realidad. Los hombres, van produciendo juntos un ambiente social, según Berger y Luckmann (1967), en donde es imposible que un individuo pueda desarrollarse en el aislamiento ni que produzca un ambiente humano por el mismo y sólo. La humanidad clarifica que el hombre y su socialidad van de la mano, y se denomina como el salto del “homo sapiens” al “homo socius”. Sin embargo, el hombre no nace como miembro de una sociedad, sino como una predisposición hacia la socialidad y luego se vuelve miembro de ella. Tiene como punto de partida el iniciarse en este proceso de socialización, en donde comienza por asumir el mundo en el que vive en conjunto con otros. A esto le conocemos como “socialización primaria”, y esta es la más importante para el individuo. El niño, pues es en la infancia en la que se da este proceso mencionado, se identifica con los otros pares en una variedad de formas emocionales, se va identificando, y acepta los roles y actitudes propios y de los otros. Papalia, Olds y Feldman (2001) mencionan que los grupos de compañeros están integrados por niños con edad, sexo y nivel socioeconómico similares. Además, este grupo contribuye positivamente al desarrollo del niño, ya que lo ayuda a tener destrezas sociales, a adoptar valores, les otorga un sentimiento de pertenencia y fortalece al autoconcepto de cada niño.

Por otra parte, Piaget realizó estudios sobre la interacción social, en la que establece que es un factor del desarrollo cognoscitivo de los niños y personas en general; es definido como el intercambio de ideas entre las personas y componente primordial en su desarrollo del conocimiento social. Para el autor, la enseñanza en uno mismo se produce de dentro hacia afuera y especifica que la educación tiene como propósito enriquecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del niño, teniendo en cuenta que dicho desarrollo es resultado

de procesos evolutivos naturales que ocurren a la par. Entonces, el proceso de enseñanza debe estructurarse de tal manera que se beneficien los procesos constructivos personales mediante las cuales opera el crecimiento. Esto implica por tanto, que las actividades de descubrimiento tanto individual como social, sean prioritarias. Esto no debe ser entendido como la necesidad de que el niño deba aprender en solitario sino todo lo opuesto, ya que uno de los aspectos básicos del modelo pedagógico de Piaget, es la manera en la que el niño deba tener interacciones sociales horizontales, con sus pares, familia, barrio etc. Uno de los grupos con los que el niño socializa más es la familia, tal es el caso de Papalia, Olds y Feldman (2001) que mencionan que los niños en edad escolar por lo general pasan menos tiempo con sus padres que con los compañeros, sin embargo, la relación con la familia sigue siendo la más importante. La teoría del aprendizaje social, propuesta por Bandura es aquella que sostiene que los niños aprenden ciertos comportamientos sociales a través de la imitación de modelos, por lo general los padres (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Piaget (1976) señaló que en los alumnos de mayor edad, esto es preadolescentes y adolescentes, la interacción que realizan con compañeros y adultos es una fuente natural de conflicto cognoscitivo pues a través de ella aclaran sus ideas, conocen otras opiniones y concilian sus ideas con las ajenas (Meece, 2000). Por lo que la interacción social es una pieza fundamental en el proceso social de los educandos en el aula. Vygotsky se refiere a la escuela, como aquella fuente en donde el individuo crece y en donde sin ella el niño no se desarrollaría en un contexto habitual mientras obtiene sentido y orientación a un nivel inadecuado. Dentro la teoría sociocultural, el niño es percibido como un ente social, activo; siendo producto de la interacción social que ha desarrollado toda su vida. Por medio de esta interacción con los otros, el niño se desarrolla integralmente (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Ahora abordemos el trabajo realizado de Delors, en cuanto a la convivencia, aspecto que plasmó en su obra “la educación encierra un tesoro” en el que se mencionan cuatro pilares de la educación, en donde uno de ellos es “Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”. Indudablemente esta aportación es una de las principales hacia la educación contemporánea. Delors explica que el aprender a vivir juntos se puede obtener

por el desarrollo la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia y respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

2.8.3 Bienestar psicológico y Conducta sustentable

Estudios demuestran que las personas obtienen un bienestar personal gracias a ciertas condiciones como su nivel socioeconómico, eventos, edad, así como actividades en las que se envuelven. Este tipo de acciones generan satisfacción con la vida así como crecimiento personal, ya que instintivamente los individuos buscan sentirse bien, experimentar una vida plena y con salud tanto mental como física; mientras que se ven interesados por que el entorno en el que viven les permita estar satisfechos y cubrir sus necesidades humanas y conservar los recursos naturales. Al respecto Corral (2012) se plantea la siguiente pregunta: “¿es posible que las personas que cuidan el ambiente sociofisico obtengan bienestar psicológico a partir de esa práctica?”. Efectivamente, el bienestar psicológico está relacionado con las conductas sustentables.

Al revisar el modelo de Ryff (1989), y realizar un escrutinio de sus elementos, se puede resaltar que en *Propósito de vida*, se observa una relación directa con la acción sustentable (Corral, 2010), ya que ambas tienen como objetivo el dejar a sus seres queridos las condiciones para vivir una vida digna y en donde puedan prosperar. Existen varias explicaciones basadas en elementos específicos del mismo modelo de Bienestar psicológico, tales como la relación de la equidad y altruismo, sin embargo, estos factores no son aplicables en nuestra muestra y por lo tanto no se han considerado. Sin embargo, el autor menciona que hay escasez de pruebas que remitan a la hipótesis de que muchos de los indicadores de las conductas sustentables, se relacionan con todas las dimensiones del bienestar personal; así mismo actualmente, se considera que una persona con orientación sustentable obtiene bienestar personal al practicar acciones en las que protege el ambiente. Hay casos que demuestran una relación invertida, tal es el caso de Sevillano, Aragonés & Schultz (2007) quienes afirman que un indicador del bienestar psicológico resulta una acción proambiental; en cuanto a esto, Bechtel y Corral, (2010) consideran que la relación entre bienestar psicológico y conducta sustentable sea bidireccional y que “ es muy

probable que el bienestar psicológico predisponga a las personas a actuar de manera proambiental y que esa actuación, a su vez, incremente el bienestar experimentado por los individuos”, menciona Corral (2012).

2.9 Bienestar

Como objetivo, la Psicología Positiva tiene el que las personas logren tener felicidad y bienestar en sus vidas. Primeramente, reconozcamos que muchos de los contenidos ahora comprendidos en el movimiento psicológico positivo, incluyendo la investigación sobre el bienestar subjetivo, han sido desarrollados a lo largo de décadas. (Held, 2002).

La Psicología Positiva aporta innovación en cuanto al estudio científico, tal es el caso del uso de nuevos conceptos que surgen de ella, aludiendo al tema de la felicidad, como lo hemos venido manejando en la presente investigación. Dicho concepto, presenta diversas acepciones, es por eso que para abordarlas, estudiarlas y medirlas, los teóricos de la Psicología Positiva han llegado a generar novedosos conceptos como lo son el bienestar subjetivo y el bienestar psicológico (Medina-Calvillo, Gutiérrez-Hernández, & Padrós-Blázquez, 2013).

El primer concepto corresponde a una perspectiva hedónica, mientras que el segundo a una eudaemónica (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002; Ryan & Deci, 2001). El bienestar subjetivo, hace referencia a la hedónica, y esta se encarga de estudiar el por qué y cómo la gente experimenta su vida de una manera positiva e incluye juicios cognitivos como las reacciones de afecto (Diener, 1994).

2.9.1 Bienestar psicológico

El bienestar psicológico orienta su atención hacia el desarrollo y crecimiento personal. Algunas de sus primeras concepciones que se tuvieron del mismo, se articulan en conceptos como la autoactualización de Maslow, la madurez de Allport, las teorías de la salud mental positiva de Jahoda, el funcionamiento pleno de Rogers y las teorías del ciclo vital de Erikson. Al buscar un punto convergente entre estos términos, Carol Ryff, define un

modelo multidimensional del bienestar psicológico en 1989, dicho modelo sostiene seis dimensiones las cuales en conjunto, incorporan los desafíos que enfrentan los individuos en sus intentos por funcionar de una manera plena y realizar sus potencialidades (Keyes, 2006; Medina-Calvillo, Gutiérrez-Hernández, & Padrós-Blázquez, 2013).

El bienestar psicológico es un término que rescata el trabajo de Aristóteles conocido como “eudaimonismo”, el cual es un concepto filosófico que se centra en el bienestar psicológico dando relevancia al desarrollo personal, al estilo de afrontar retos en la vida, al esfuerzo y al ímpetu de lograr las metas personales. El bienestar psicológico (BP) tiene como objetivo dar seguimiento aquellos valores que nos hacen sentir vivos, que contribuyen al crecimiento personal, dejando un poco de lado aquellas actividades que nos gustan o disgustan (Miguel, Moral & Pardo, 2008). Modelos factoriales confirmatorios de las escalas de Ryff en una muestra de personas mayores. Asimismo, el BP además de considerar los aspectos psicológicos también retoma la dimensión individual y social, el mundo dado y el mundo intersubjetivamente construido. De esta forma, el BP considera cómo el individuo valora de las circunstancias y su funcionamiento dentro de una sociedad.

El bienestar desde una perspectiva psicológica y social, no consiste sólo en la ausencia de síntomas de ansiedad, depresión, o en que las emociones positivas sobrepasen a las emociones negativas, es decir que haya una balanza de afectos positivos; sino que también implicaría que la persona se respete y valore a sí misma -autoestima-; que tenga relaciones positivas con otros o perciba un apoyo social satisfactorio; que crea que domina controla su ambiente, que se sienta autónomo del entorno -aunque conectado con él-; que atribuya sentido y propósito a su vida, así como que crea que se está relacionando como persona (Bilbao Ramírez, 2008; Zubieta & Delfino, 2010).

Además del modelo de Ryff, varios autores como Jahoda (1958) y Ryan y Deci (2001) han creado diversos modelos, sin embargo el de Ryff es el que ha aportado mayor apoyo empírico a muchas investigaciones así como la atención del gremio (Medina-Calvillo, Gutiérrez-Hernández, & Padrós-Blázquez, 2013).

Ryff (1989) al construir el modelo de BP, plantea seis factores que conforman su estructura de los cuales se retomaron la aceptación, el propósito de vida y el crecimiento

personal, puesto que son los que han tenido mayor congruencia explicativa teórica en base a las edades de niños encuestados y su comprensión y maduración. El primero sería la autoaceptación, en donde el individuo procura sentirse bien consigo mismo inclusive siendo conscientes de sus propios límites (Zubieta & Delfino, 2010). Implica quererse a uno mismo tal y como se es, a pesar de tener debilidades o deficiencias; aceptarse y disfrutar las condiciones en las que se vive. Una persona se autoacepta, tanto cuando se evalúa positivamente así mismo como a sus actos en el pasado (Ryff & Keyes, 1995). La autoaceptación se puede correlacionar de una manera negativa, cuando surge el perfeccionismo y la depresión, es decir, cuando una persona se autoacepta completamente alcanza a tener una actitud más tranquila en cuanto a lo que esperan de sí y de los demás que le rodean, al igual que demuestra estados de ánimos positivos (Flett, Besser, Davis & Hweitt, 2003). Corral (2012) menciona un vínculo factible entre la autoaceptación y la sustentabilidad ya que este se podría dar cuando las personas que tienen autoaceptación y satisfacción con una vida simple y austera, no manifiestan solamente un bienestar psicológico sino que expresan una inclinación hacia el cuidado del medio ambiente. Sin embargo, el autor menciona que al hacer una presunción de este tipo, es indispensable comprobar el hecho de que las personas que se autoaceptan, podrían presentar comportamientos proambientales. Es en la niñez intermedia (7 a 12 años) cuando el autoconcepto de desarrolla. De acuerdo con la teoría neopiagetiana, el desarrollo cognitivo permite que los niños en edad escolar realicen sistemas representacionales con más equilibrio y reales que en otras etapas (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

El propósito en la vida, es otro de los factores y este otorga sentido a la persona por medio de la persecución de sus propias metas y objetivos de vida (Zubieta & Delfino, 2010). Este está relacionado con la necesidad que tienen las personas de coordinar de cierta manera sus actividades con los estados positivos u objetivos que se plantean para el futuro (Baumeister, 1991), al contar con este indicador consideran que su propia existencia tiene un significado (Ryff & Keyes, 1995). Al respecto, Corral (2012) opina que el factor conocido como propósito de vida y el de “significado” están interrelacionados y gran cantidad de investigadores los emplean como sinónimos (Pisca & Feldman, 2009) aunque el primero hace más referencia a la intención, objetivos o función y el segundo a la coherencia que se busca en la propia vida (Yalom, 1980). En cuanto a lo que menciona

Corral (2012) , existen pocos estudios empíricos que vinculen el propósito de vida y los estados de bienestar, y no se han identificado trabajos en los que se asocie la presente dimensión con la conducta sustentable y al respecto opina que las personas pueden establecer como propósito de vida, el cuidado de su entorno, pues por medio de ese cuidado es posible la obtención de significado, logro y trascendencia y estos aspectos son relacionados con el propósito de vida.

Por último, el componente del crecimiento personal es el que demuestra todo el interés del ser humano por desenvolverse potencialmente, crecer como persona y desarrollar sus propias capacidades al máximo (Zubieta & Delfino, 2010). De esta manera, el crecimiento personal simboliza tener conocimiento de que uno está cambiando y teniendo un desarrollo personal a lo largo del ciclo vital Ryff (1989).

Como Corral (2012) menciona, se ha presentado la propuesta de que una posible inversión de recursos atencionales a retos de magnitud creciente, es decir, no tan fáciles o difíciles, contribuirá al goce del momento y al aprovechamiento de oportunidades de crecimiento individual; de ser así, se tendría un bienestar eudemónico (Csikszentmihalyi, 1990; Seligman, 2002b). De ejercerse este supuesto, y se aplicara a los retos ambientales de hoy en día, como los de la degradación ecológica y social, conllevaría el que las personas que tienen en esos retos una buena fuente de BP al mismo tiempo que una buena motivación para cuidar del ambiente socio-físico.

2.9.2 Asertividad

Para definir el concepto de asertividad, es necesario mencionar su raíz etimológica la cual proviene de “aserción”, del latín “assertio-tionis” que significa la acción y efecto de afirmar una cosa o la proposición en la que se afirma o se da por cierto algo. Dentro del campo de la psicología, Wolpe (1958) la define como aquella expresión adecuada y aceptada por la una sociedad que va dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad. Similarmente bajo esta idea, Lazarus (1973) la consideraba como la conducta que se deriva de cuatro componentes: el saber decir “no”, saber pedir favores o demandas, expresar sentimientos positivos o negativos y para dar inicio, continuar y culminar una conversación. Alberti y Emmons (1978), la definieron como la conducta que

le permite a una persona el actuar para implantar un interés propio, autodefenderse sin ansiedad y expresar sus derechos sin dañar a nadie. Los autores Jakubowski y Lange (1978) explican cómo es que la asertividad implica el hacer valer los derechos, la expresión de las propias creencias, sentimientos y voluntades honesta y directamente, respetando los derechos del prójimo.

Los autores Chaux, Bustamante, Castellanos, Jiménez, Nieto, Rodríguez y Velásquez (2008) aseguran que la asertividad es una competencia comunicativa que se pone en evidencia en distintas situaciones, como en la manera en la que los individuos responden a una ofensa, a una situación de intimidación o abuso o ante un conflicto. “Ser asertivo no implica dejarse, ni tampoco reaccionar agresivamente ante una de estas situaciones” (Chaux, 2004; Ruiz-Silva & Chaux, 2005). Al respecto Flores (2002) resaltó que la asertividad involucra la declaración de los derechos personales expresando pensamientos, sentimientos y creencias y que a su vez no viola los derechos de otras personas y explica que al ser asertivo se plantea el "esto es lo que pienso, esto es lo que yo siento, ésta es la forma en la que yo veo la situación"; por medio de ese mensaje la persona se define y se expresa, sin dominar o degradar a nadie.

Al ver estas definiciones del término se puede constatar que la asertividad se enfoca a la expresión emocional por medio de la autoexpresión, autodescubrimiento y valorización de uno mismo. Las habilidades sociales que la conducta asertiva conlleva son adquiridas por medio del aprendizaje, ya sea la observación, ensayo e imitación y estas aumentan el refuerzo social que es recibido por la persona y a su vez, éstas pueden ser influenciadas dependiendo de las situaciones, sexo, edad o status (Velázquez, Montgomery, Montero, Pomalaya, Dioses, Araki, & Reynoso, 2008).

2.10 Objetivos

Probar un modelo de ambiente escolar positivo en educación básica; conformado por las variables ambiente físico, elementos socioeducativos, conducta pro ambiental y bienestar.

Objetivos específicos:

- a) Poner a prueba los instrumentos propuestos para medir ambiente escolar positivo en educación básica.
- b) Valorar la pertinencia de cada variable del constructo ambiente escolar positivo, mediante modelos de medición.
- c) Conocer el alcance explicativo del modelo estructural “ambiente escolar positivo”, e identificar el nivel y tipo de relación entre los componentes probados: ambiente físico, elementos socioeducativos, conducta pro ambiental y bienestar.

2.11 Modelo interdisciplinario

Los estudios Interdisciplinarios nutren de perspectivas disciplinarias e integran sus conocimientos a través de la construcción de una perspectiva más amplia. (Klein & Newell, 1996 en Szostak, 2007).

A continuación se representa el modelo interdisciplinario adoptado para la investigación en el cual se pueden observar las tres principales disciplinas: La Psicología, y de ella se deriva la ambiental y positiva. Estas dos ramas van unidas por un sustento teórico basado en la psicología positiva, como corriente fundamental. A su vez, la Psicología Positiva (de Seligman y Vera; entre otros) se encargará de dar la explicación sobre las emociones positivas, el optimismo y el bienestar subjetivo, mientras que la ambiental pretende explicar tanto el apartado de los elementos físicos propicios de una escuela positiva, incluyendo espacios educativos como el aula, el patio y la biblioteca. A su vez, se hace presente también en dicha disciplina la conducta sustentable (Corral, 2010) abarcando la conducta proecológica y la convivencia social de los estudiantes y el bienestar personal (Ryff, 1989) en ellos.

Las Ciencias de la Educación, y de ellas se derivan otras dos disciplinas que estudian científicamente aspectos de la educación en la sociedad. La primera es la Pedagogía, la cual nos brinda el sustento al igual que la Psicología, para poder hablar de la Educación positiva (de Seligman), y a la vez de la escuela positiva. En esta disciplina mencionada, se incluye un contenido categórico sobre la enseñanza de la felicidad y de la sabiduría, principales

objetivos de la Escuela positiva, la teoría sociocultural de Vygotsky, los cuatro pilares de la educación de Jacques Delors y la teoría del desarrollo de Piaget, que sustentan una educación positiva y teoría infantil. También la Educación fundamenta los elementos socioeducativos analizados en esta investigación, estos se encargan de estudiar las prácticas dentro de las escuelas positivas relacionadas con la justicia, la educación ambiental y la calidad educativa por parte tanto del programa educativo, el currículo y los docentes; para posteriormente indagar su vínculo con la conducta sustentable de los alumnos. La figura 2 ilustra el Modelo interdisciplinario anteriormente explicado.

Figura 2. Modelo interdisciplinario de la investigación



2.11.1 Enfoque interdisciplinario

La interdisciplinariedad y las ciencias interdisciplinarias han estado siendo muy estudiados últimamente, pues se encuentran entre una brecha entre el establecimiento de los programas de las ciencias interdisciplinarias y su reproductiva difusión en las academias y más, dichos programas, están aquí para quedarse, y se encuentran en el desafío de sufrir un efecto disciplinante por parte de académicos, que erróneamente, atribuyen una carga unilateral (de una disciplina) a éstos. Como Piaget establece, es indispensable buscar estructuras en común en diferentes ciencias para abordar la problemática del hombre y que al mismo tiempo se conecte con las ciencias naturales y formales, haciendo ilusión a la lógica y a las matemáticas. En este caso es obligatorio hacer una relación entre la ciencia humana y la natural, para dar cabida a las ciencias sociales, que se inician en una investigación controladamente utilizando sistemas con el propósito de aprobar o rechazar hipótesis como explicaciones de fenómenos relacionados con la conducta del hombre, de esta manera, como en la Psicología y Educación, el método de investigación puede ser aplicado obteniendo resultados positivos. (Tamayo, 2003)

La interdisciplinariedad, según Tamayo (2003:73), es el “conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades nos e produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada”. Y tiene como propósito incorporar los resultados de las diversas disciplinas, en este caso, las aportaciones teóricas y metodológicas que se requieran a partir de esquemas conceptuales de análisis.

Podríamos denominar según Klein (1990) esta investigación como un sistema de tipo complicado, porque enlaza juntos los sistemas simples- aquellos que tienen múltiples niveles de componentes y conexiones comprometidas en jerarquías y las relaciones entre ellas son lineales- usando las relaciones lineales. Romm (1998) afirma que la interdisciplinariedad debe de ser vista como una práctica considerada como una forma de reflexividad en la parte cuando inquiera una investigación de algún problema social y examinando alternativas de cambio. Asimismo, enfatiza que la interdisciplinariedad despliega potenciales para mejorar la “democratización procesos de construcción de

conocimientos en la sociedad” y la “responsabilidad discursiva” en una comunidad de investigadores.

Para cumplir con los objetivos de esta investigación, tanto el general como los específicos, me resulta imposible imaginar cómo no se podría dar una interdisciplinariedad en este estudio, pues hemos aprendido que la interdisciplinariedad aporta grandes beneficios a la ciencia y su exploración, en donde se puede sustentar y sistematizar en esquemas dentro de las principales disciplinas que utiliza este proyecto: la Psicología, Educación y Sociología, en donde nos aportan conocimientos de orden teórico y metodológico intercalando objetos de estudio para un trabajo más completo y con una relación explicativa coherente.

Szostak, sugiere doce pasos básicos para la investigación bajo un enfoque interdisciplinar, los cuales están basados en los estudios y publicaciones de Bill Newell y Julie Thompson Klein, en los cuales se recomienda tener cuidado en el reconocer que es necesaria la retroalimentación durante el proceso, paso que es recalado en la presente lista. Dicho proceso es para lograr la interdisciplina en su proyecto. A continuación mencionaré de manera breve y concisa cada uno de estos pasos que Szostak (2002) menciona: el primero es comenzar por hacer una pregunta interdisciplinar, en vez de elegir un tema o problema en particular, así esta nos guiará hacia llevar un proyecto de investigación y encontrar una respuesta. Esta pregunta debe de ser sobre sistemas complejos, así se podrá practicar la interdisciplina. El segundo es paso es identificar los fenómenos que nuestra temática envuelve , todo esto a través de la revisión de bibliografía, para así encontrar situaciones y tópicos que se van a ir desprendiendo de nuestro problema a investigar, así como conocer el estado del arte del mismo, las investigaciones ya hechas, etc. El siguiente paso es basarse en ciertos métodos y teorías de varias disciplinas que serían relevantes para el proyecto. Szostak sugiere tener una apertura ante el uso de contenido teórico, metodológico y fenómenos que enriquecen la interdisciplinariedad en el proceso de investigación. El cuarto paso es ser cuidadoso con la elección de literatura , para lo que se necesita tener ya cierta claridad sobre que teorías y métodos se elegirán, ya que al tener contacto con la bibliografía se encontraran detalles adicionales que podrían agregarse al propio proyecto. Después se identifican las disciplinas relevantes o las perspectivas

disciplinarios en las cuales se vaya tomando rumbo, esto gracias a la bibliografía anteriormente revisada y pueden ser identificadas en cualquier momento mientras se pueda argumentar alguna teoría o conocimientos que deriven explicaciones a nuestro problema de investigación.

El sexto paso es saber si algunos fenómenos relevantes, teorías o métodos identificados en el segundo y tercer paso han recibido poca o ninguna atención en la revisión literaria, así el investigador debe de mejorar estas faltas y fortalecer su atención hacia dichas partes menos enfocadas; posteriormente se continúa con la evaluación de resultados de pesquisas previas, esto podría ser la revisión de antecedentes que incorporen estudios que nos interesen, para conocer qué se ha hecho en otros países, o estados de México para tener una noción de los resultados que se han obtenido y los métodos que han utilizado. En la octava posición se tiene la importancia de revisar y hacer contraste sobre los resultados de las anteriores investigaciones revisadas, en este caso, del último paso visto en esta lista, todo esto con el fin de hacer una comparación y conocer distintos aspectos de la interdisciplina ya aplicada en estudios parecidos al nuestro o que nos sean útiles. El siguiente paso habla sobre el desarrollo de un análisis más comprensivo e integrativo, en donde Newell (2001) en Szostak (2002) afirma que el tomar distintas disciplinas para nuestra investigación nos va a mostrar diferentes facetas de un tema interdisciplinario pero aun así, se debe de tener claro lo que es realmente hacer un análisis íntegro en donde los interdisciplinarios deben de ser cuidadosos con las teorías y métodos que utilicen.

El décimo escalón, nos habla de la reflexión en los resultados de lo que conocemos como integración, y en este paso los investigadores deben reflexionar sobre las debilidades de las teorías o métodos, sobre cómo y porqué los resultados del problema de investigación van a diferir de los otros hallados, y reflexionar en como sus análisis complementan o contradicen en preguntas relacionadas. El penúltimo paso nos habla sobre probar los resultados de integración, y la interdisciplinaria está unida a la idea de la búsqueda de soluciones a problemáticas, pero solo si la investigación se integra junto con teoría, métodos y fenómenos. Y por último el comunicar los resultados, en donde el investigador debe de hablar en un idioma interdisciplinar para una audiencia interdisciplinar.

Capítulo III

Metodología

A continuación se abordará de manera concisa el proceso metodológico que se llevó a cabo detallando cada uno de los siguientes aspectos: la selección de participantes, la elaboración de instrumentos y recolección, análisis e interpretación del conjunto de datos obtenidos en los distintos planteles escolares.

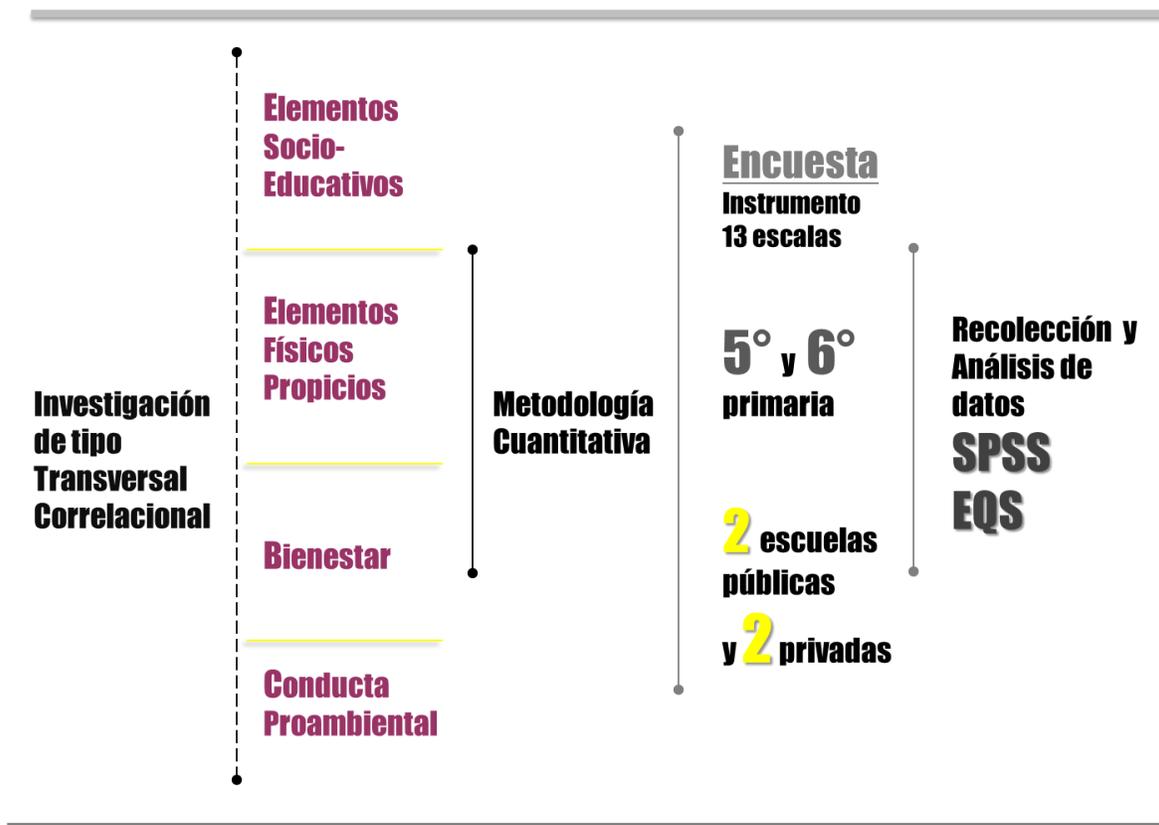
3.1 Características del Modelo Metodológico

La presente investigación es de clasificación correlacional debido a que pretende medir el grado de relación que hay entre una o más variables; midiendo cada una de ellas, luego se cuantifican y posteriormente se analiza su vinculación (Sampieri, Collado & Lucio, 2010). Si se da una relación entre las variables, podrá anticiparse su efecto en otra de las variables o su grado de inferencia. Según Tamayo (2003:50) algunas de las características de ese tipo de investigación correlacional es que es adecuado aplicarlo en situaciones que son complejas y que se requiere conocer la relación entre variables pero que no se puede aplicar el control sobre ellas y otra es que se debe de tener cuidado con el tipo de variables que se elijan porque estas podrían ser falsas e introducir controles estadísticos apropiados.

Es de carácter no experimental ya que las variables a estudiar no fueron manipuladas, sino que se observó el fenómeno tal y como se da en su contexto actual para después pasar a su análisis.

Es un estudio transversal ya que la recolección de datos se llevó a cabo en un único momento específico y tuvo como objetivo poder descubrir variables y analizar la incidencia en un determinado momento...”este tipo de investigaciones es como una fotografía en un momento dado del problema que se está estudiando y puede ser: descriptiva o de correlación, según el problema en estudio” (Cortés & Iglesias, 2004). A continuación se presenta la Figura 3 para comprender el Modelo Metodológico utilizado en la presente investigación.

Figura 3. Modelo metodológico de la investigación



3.1.1 Enfoque cuantitativo

Esta investigación es de carácter cuantitativo ya que se enfoca en aspectos observables cuantificables y se analizan sus datos estadísticamente. A continuación, se mencionan las tres etapas de realización del levantamiento de datos.

3.2 Participantes

Se evaluó en dos escuelas primarias públicas y dos privadas, ambas de la ciudad de Hermosillo, México, de las cuales en la primera escuela un total de 61 alumnos fueron encuestados, mientras que en la segunda 102, en la tercera 116 y en la cuarta 132.

Se encuestó a un total de 411 estudiantes de educación básica, de los cuales 212 son mujeres y 193 hombres. En cuanto a grado cursado, 210 son alumnos pertenecientes a quinto y 201 a sexto de primaria. Y por último, en cuanto a sus edades, 150 fueron registrados con 10 años, 194 con 11 años y 61 con 12 años de edad.

Después de haber realizado una selección sobre qué tipo de datos se colectarán, se eligió a la encuesta como instrumento, para lo que se elaboró un cuestionario compuesto por once escalas y 72 reactivos en total; además de contar con ciertas variables demográficas relacionadas al sexo, grado, edad y escuela.

3.3 Instrumentos

A continuación se describen los instrumentos utilizados para la recolección de datos.

Escala de *Elementos Físicos Propicios* elaborada para la presente investigación, en la que se evalúan los espacios educativos como el aula, los patios y la biblioteca cuenta con 15 reactivos y es de tipo diferencial semántico en donde se ofrecen dos adjetivos presentados bipolarmente, y se selecciona una respuesta entre 6 valores intermedios.

Para continuar con la variable de *Elementos socio-educativos*, la primera escala es referente a la *Justicia* y para evaluarla se construyó una escala en este proyecto de investigación, la cuenta con cuatro reactivos también de tipo diferencial semántico. La segunda escala de *Calidad educativa*, es compuesta por cuatro dimensiones: *Relación-interacción con los estudiantes*, *Metodología didáctica*, *Evaluación* y *Frecuencia de acciones de los profesores* todas ellas de tipo Likert con opciones de respuesta: “nunca”, “casi nunca”, “casi siempre” y “siempre”. En *Relación- interacción con los estudiantes* se utilizó una escala conformada por 7 ítems, la escala de *Metodología didáctica* cuenta con 9 reactivos y la de *Evaluación* con cuatro reactivos y por último la escala *Frecuencia de acciones de los profesores* (Construido para esta investigación) con un total de 4 reactivos. La escala de *Calidad educativa* dividida en cuatro, es un compendio de adaptaciones basadas en dos instrumentos: el primero, es el *Cuestionario de Evaluación de la Docencia Universitaria de la Universidad de A Coruña. Curso 93-94* mencionado en Muñoz-Cantero, J.M., Ríos de Deus, M.P y Abalde, E. (2002), del que se han retomado 12

reactivos y han sido readaptados; y el instrumento de Danielson (2013) a su vez adaptado por COLMEE, se han tomado 6 reactivos, posteriormente configurados para su adaptación; y por último *Frecuencia de acciones de los profesores* conformado por otros 4 reactivos. Y la tercer escala dentro de *Elementos socioeducativos*, llamada *Sustentabilidad*, fue construida para uso específico de esta investigación por parte del cuerpo académico involucrado y contiene un apartado de tipo Likert, con 4 opciones de respuesta desde “nunca” a “siempre y compuesta por 4 reactivos.

Entrando ya a la medición de la variable *Conducta sustentable* (Fraijo, Tapia, Corral & Garcia, 2012), la escala de tipo Likert y de 6 enunciados, mide las *Acciones proambientales* en los alumnos en donde las respuestas pueden ser “todos los días”, “casi todos los días”, “a veces”, “casi nunca” y “nunca”. Por otro lado, la escala de *Convivencia social* (Fraijo, Tapia, Corral & Echeverría, 2014), también de tipo Likert e incluye 3 reactivos en donde se pregunta qué tan satisfechos están los alumnos con distintos grupos sociales ofreciendo como respuesta desde “nada satisfecho” a “muy satisfecho”.

Y para terminar, se mide la variable de *Bienestar* por medio de dos escalas Likert: la primera que habla sobre *Asertividad* (Fraijo, Tapia, Corral & Echeverría, 2014) cuenta con 5 reactivos y la segunda sobre *Bienestar psicológico* conocida como «Escalas de Bienestar Psicológico» (Scales of Psychological Well-Being, SPWB) (Ryff 1989) adaptada por Van Dierendonck (2004) de la que se retomaron 10 ítems y es dividida en 3 subescalas: de autoaceptación, de crecimiento personal y propósito con la vida.

3.4 Procedimiento

Los pasos que Tamayo (2003:51), sugiere y que se están siguiendo en este proyecto investigativo son: Definir el problema, uniendo la búsqueda de la relación entre variables y medir cada una de ellas.

Se revisó la literatura, en éste caso y mencionando las variables; la convivencia escolar según la definición de la Psicología Positiva de Corral et al (2015), y la de conducta proambiental por Corral. Para esto se revisarán documentos como libros, memorias, revistas, journals, informes, etc. Además, se abordarán conceptos básicos y generales, para

partir a lo específico de las variables, que van encasilladas en las disciplinas mencionadas en el apartado de interdisciplinariedad, mencionando a la Psicología Positiva, Educación Positiva y escuelas positivas.

Se determinó el diseño operacional, identificando las variables ya mencionadas, y la población: estudiantes de entre 10 y 12 años de edad de escuelas públicas y privadas de Hermosillo, México. Se determinan también cuáles son los instrumentos más apropiados para recolectar datos, los cuales serán la encuesta, y lista de cotejo. La encuesta, porque es exclusiva para el área de las ciencias sociales, y parte de la premisa si queremos conocer algo sobre cierto comportamiento de las personas lo más indicado es preguntárselo a ellas directamente; para ello se buscarán instrumentos que serán adaptados y modificados según las exigencias del contexto si el instrumento lo requiere. Y se seleccionan las técnicas de correlación estadística apropiadas para el tipo de datos.

Se inició con un muestreo no aleatorio, es decir, un proceso mediante el cual se hizo una extracción de datos para ser analizados, en el que el universo es constituido por alumnos de escuelas primarias de la ciudad de Hermosillo, México; tomando como muestra cuatro escuelas de educación básica, en la que dos formaban parte del sector público ya sea estatal o federal y las dos restantes del sector privado.

Se solicitó autorización por parte de los directivos de las instituciones educativas, y se procedió a la aplicación, la cual se llevó a cabo en un periodo de dos semanas, por miembros del posgrado en ciencias sociales de la Universidad de Sonora. Los alumnos fueron encuestados a nivel grupal (en el aula) dentro de los planteles educativos en los que estudian. La aplicación consistió en que cada evaluador, estuviera a cargo de un salón, con el profesor del grupo presente pero sin intervenir y entre sus actividades estaban el explicar a todo el grupo las instrucciones, darles tiempo ilimitado y responder dudas o preguntas de los alumnos. A los alumnos les tomó un promedio de 30 a 50 minutos responder las encuestas. Al terminar, cada alumno levantaba la mano desde su asiento y en silencio se le retiraba el instrumento.

Es importante recalcar que dicho instrumento se probó como confiable y válido, comparando magnitud de las distintas variables e indicadores. Una vez contestadas las

encuestas se hicieron las valoraciones numéricas de éstas, y se obtuvieron rangos de valores de las respuestas, así como las distintas tendencias obtenidas; por medio del análisis de datos, transformando los datos arrojados en información para responder a las preguntas de investigación, utilizando el paquete estadístico SPSS versión 21.0 Donde se realizaron análisis de propiedades psicométricas Validez de constructo por medio de análisis factorial exploratorio, confiabilidad por medio del alfa de Cronbach; así como datos descriptivos de cada una de las escalas, y eficientes de correlación entre las escalas.

Capítulo IV

Resultados

En el presente capítulo se incluyen pruebas psicométricas utilizadas para determinar la confiabilidad y validez de los instrumentos aplicados y, posteriormente se presenta una serie de resultados obtenidos dentro del proyecto de investigación los cuales han sido procesados a través de diversas técnicas.

4.1 Propiedades psicométricas

Se realizó un análisis para verificar las propiedades psicométricas del instrumento; en él, se revisó la validez y confiabilidad de cada una de las 13 escalas, desglosando elementos como el alfa de Cronbach y número de reactivos de cada escala.

Tabla 1. Propiedades psicométricas de las escalas que se utilizaron

Escala	Reactivos	Confiabilidad
Aula	7	.670
Patios	4	.542
Biblioteca	4	.717
Justicia	4	.731
Relación e interacción con alumnos	7	.800
Metodología	9	.759
Evaluación	4	.627
Frecuencia acciones profesores	4	.762
Sustentabilidad	4	.674
Acciones proambientales	6	.720
Convivencia social	3	.512
Asertividad	5	.708
Bienestar	10	.772

4.1.1 Confiabilidad

Para verificar la confiabilidad del instrumento aplicado, se realizó un análisis de coeficiente alfa de Cronbach a cada una de las escalas que lo componen, con el fin de comprobar y rectificar su composición como libre de todo error. El máximo coeficiente alcanzado, resultó el de la escala de Bienestar con un .772 mientras que el menor fue el de Convivencia social con un .512; seguido por el de Patios con .542 y Evaluación con .627; por lo que se concluye que las escalas (en su mayoría) poseen niveles de confiabilidad buenos y aceptables.

4.1.2 Validez

Se implementaron varios análisis factoriales exploratorios para probar la validez de los instrumentos con el objetivo de evaluar el nivel de calidad de los instrumentos empleados para la medición en dicha investigación, con el objetivo de evaluar el nivel de calidad de los instrumentos empleados para la medición en dicha investigación.

4.1.2.1 Análisis factorial exploratorio

A continuación se presentan detalladamente los resultados obtenidos en los análisis factoriales exploratorios de a cada una de las escalas. Para medir los elementos físicos que propician el ambiente escolar positivo se puede observar que se divide en tres componentes: aula, patio y biblioteca. Primeramente en la escala de *Aula* de 7 reactivos, se puede observar un puntaje de .465 sobre el reactivo *“La acústica dentro del aula es afectada/libre de ruido exterior”* mientras que la de mayor puntaje es *“El tamaño del aula y la distribución de los muebles y equipos son nada apropiados/muy adecuados”*.

Tabla 2. Pesos factoriales de los reactivos que integran la escala de Aula

	Componente 1
¿Los muebles del aula están en buen estado, limpios?	.598
La temperatura dentro del aula es desagradable/muy agradable.	.619
La luz natural (ventanales, tragaluz) que hay en el aula la valoro como nada/muy necesarios.	.617
La ventilación dentro del salón es insuficiente/suficiente.	.584
La iluminación artificial (focos, lámparas) que hay en el aula la considero escasa/suficiente.	.488
El tamaño del aula y la distribución de los muebles y equipos son nada apropiados/muy adecuados.	.668
La acústica dentro del aula es afectada/libre de ruido exterior.	.465

En la escala de *Patio*, se presenta el más bajo de sus puntuaciones con .495 en el reactivo “*Los Patios del recreo los valoro poco espacio a suficiente espacio*” y con .720 el ítem “*Los Patios del recreo los valoro sucios a limpios*” siendo el mayor.

Tabla 3. Pesos factoriales de los reactivos que integran la escala de Patio

	Componente 1
Los Patios del recreo los valoro sucios a limpios.	.720
Los Patios del recreo los valoro poco espacio a suficiente espacio	.495
Los Patios del recreo los valoro inseguros muy inseguros.	.701
Los Patios del recreo los valoro con poco equipados para juegos a bien equipados para juegos.	.685

Las puntuaciones en la escala de Biblioteca resultaron de la siguiente manera: un .692 en el ítem “*Sobre la biblioteca opino que es poco iluminada o con iluminación suficiente*” siendo la menor puntuación y .797 en “*Sobre la biblioteca opino que tiene tamaño inapropiado o de excelente tamaño*” siendo el mayor.

Tabla 4. Pesos factoriales de los reactivos que integran la escala de Biblioteca

	Componente 1
Sobre la biblioteca opino que es poco iluminada o con iluminación suficiente.	.692
Sobre la biblioteca opino que hay pocos muebles o suficientes.	.747
Sobre la biblioteca opino que hay mala disposición de libros o buen inventario de libros.	.705
Sobre la biblioteca opino que tiene tamaño inapropiado o de excelente tamaño.	.797

En cuanto a los Elementos socio-educativos se ve que es dividida en 3 aspectos y por lo tanto en este caso, en 6 escalas.

Iniciando con la escala de *Justicia*, el ítem “*Mi participación en la toma de decisiones importantes*” presenta un peso factorial de .768 siendo el más alto, mientras que el más bajo fue de .732 “*El sistema de evaluación en tareas y exámenes es*” con la más baja de las estimaciones.

Tabla 5. Pesos factoriales de los reactivos que integran la escala de Justicia

	Componente 1
Mi participación en la toma de decisiones importantes	.768
El reglamento escolar es aplicado en mi salón de clases	.753
Las sanciones y recompensas se	.733
El sistema de evaluación en tareas y exámenes es	.732

En cuanto a la dimensión de *Calidad educativa*, que presenta notablemente cuatro distintos componentes, se nota una mayor inclinación hacia el componente de *Relación e interacción con alumnos*, en donde el reactivo con mayor puntuación es “*Mi maestro/a es accesible y está dispuesto/a a ayudarnos*” con un .706. El ítem de “*Pone material de lectura que tratan temas del medio ambiente: naturaleza, del cuidado de plantas y animales, etc*” se coloca solamente en la casilla del componente 2, *Metodología didáctica*, al igual que “*Mi maestro/a nos devuelve los trabajos de clase señalando cómo corregir nuestros errores*” en el componente 4 de *Frecuencia de acciones de profesores*.

Dentro de la escala de *Calidad Educativa* se encuentran 4 escalas, la primera de ellas es la de *Relación e interacción con alumnos*, la cual cuenta con 7 reactivos de los cuales el que obtuvo menor puntaje fue el de “*Mi maestro/a se interesa por lo que hacemos fuera de la escuela*” con .656 y el de mayor, fue “*Mi maestro/a es accesible y está dispuesto/a a ayudarnos*” con .756.

Tabla 6. Pesos factoriales de los reactivos que integran la escala de Relación e interacción con alumnos

	Componente 1
Mi maestro/a es accesible y está dispuesto/a a ayudarnos.	.756
Si hacemos alguna pregunta en clase, mi maestro/a nos responde puntualmente.	.661
Es fácil hablar con mi maestro/a fuera de las horas de clase.	.660
Mi maestro/a se interesa por lo que hacemos los fines de semana, sobre deportes, diversión, pasatiempos, viajes u otras actividades.	.666
Mi maestro/a responde a las preguntas de todos.	.673
Mi maestro/a se interesa por lo que hacemos fuera de la escuela.	.656
Mi maestro/a nos trata bien, es amable.	.723

La siguiente escala es de *Metodología didáctica* con 9 reactivos, en la que se puede observar el mayor de sus puntuaciones de .672 en el ítem “*Mi maestro/a motiva para que participemos durante la clase*” y el menor, de .499 en “*Mi maestro/a envía reportes a nuestros padres sobre nuestro avance en clase*”.

Tabla 7. Pesos factoriales de los reactivos que integran la escala de Metodología didáctica

	Componente 1
Mi maestro/a se preocupa si algún alumno no entiende algo visto en clase.	.591
Mi maestro/a habla de una manera en la que le entendemos	.634
Mi maestro/a explica la importancia de aprender lo visto en clase y la manera en la que lo podremos aplicar en nuestras vidas.	.593

...Continuación

Mi maestro/a motiva para que participemos durante la clase.	.672
Mi maestro/a utiliza ejemplos, mapas conceptuales, gráficos o imágenes para apoyar lo que explica en clase.	.632
Mi maestro/a envía reportes a nuestros padres sobre nuestro avance en clase	.509
Mi maestro/a utiliza láminas, películas y videos para apoyar los temas vistos en clase	.499
Mi maestro/a deja elaboración de proyectos como apoyo a temas vistos en clase	.639
Mi maestro/a utiliza libros de apoyo diferentes a los libros de texto	.572

Dentro de la escala de *Evaluación* de 4 reactivos, se arrojaron puntuaciones como .630 en el reactivo “*Conozco la manera en la que mi maestro/a calificará cada materia al inicio de cada parcial o ciclo*” siendo el más bajo de ellos, por otro lado, el más alto fue de .733 en el reactivo de “*Al darnos las calificaciones, mi maestro/a nos explica por qué sacamos eso y es capaz de revisarla si piensa que puede haber error*”.

Tabla 8. Pesos factoriales de los reactivos que integran la escala de Evaluación

	Componente 1
Conozco la manera en la que mi maestro/a calificará cada materia al inicio de cada parcial o ciclo.	.630
En cada materia tenemos claro lo que nos pide mi maestro/a.	.690
Al darnos las calificaciones, mi maestro/a nos explica por qué sacamos eso y es capaz de revisarla si piensa que puede haber error.	.733
Mi maestro/a nos devuelve los trabajos de clase señalando cómo corregir nuestros errores.	.704

En la escala de *Frecuencia acciones de profesores* con 4 reactivos, el puntaje más alto se presentó con el reactivo “*Elabora ejercicios Matemáticos con ejemplos del medio ambiente o naturaleza*” y el menor de los puntajes se observó en “*Elabora experimentos para explicar un fenómeno natural*” con .731.

Tabla 9. Pesos factoriales de los reactivos que integran la escala de Frecuencia acciones de profesores

	Componente 1
Elabora experimentos para explicar un fenómeno natural.	.731
Elabora junto con el grupo propuestas para el cuidado del medio ambiente o la naturaleza.	.783
Pone material de lectura que tratan temas del medio ambiente: naturaleza, del cuidado de plantas y animales, etc.	.738
Elabora ejercicios Matemáticos con ejemplos del medio ambiente o naturaleza.	.810

Al analizar el elemento de *Sustentabilidad* con 4 reactivos, se concluye que el menor de sus puntuaciones registradas fue en el reactivo “*Existe en el programa escolar actividades que promueven la comunicación respetuosa entre alumnos y entre alumnos y maestros, como obras de teatro, sesiones plenarias, capacitación especial, campañas de letreros o eventos de reflexión (cursos-talleres...)*” con .691, y por lo contrario la mayor en “*En mi escuela se promueve el reúso de materiales educativos y el reciclaje de basura*” con .725 de valor.

Tabla 10. Pesos factoriales de los reactivos que integran la escala de Sustentabilidad

	Componente 1
En mi escuela se promueve el reúso de materiales educativos y el reciclaje de basura	.725
Las campañas escolares del cuidado del ambiente: ahorro de luz eléctrica, cuidado del agua, reforestación, forman una parte importante de los programas escolares.	.722
En la escuela se promueve la sana convivencia escolar mediante festivales, juegos deportivos, concursos o presentaciones especiales (show de talentos, por ejemplo)	.712
Existe en el programa escolar actividades que promueven la comunicación respetuosa entre alumnos y entre alumnos y maestros, como obras de teatro, sesiones plenarias, capacitación especial, campañas de letreros o eventos de reflexión (cursos-talleres...)	.691

Tras el análisis de la *Conducta Sustentable*, específicamente las *Acciones proambientales* con 7 reactivos, se comprueba una menor puntuación en el enunciado “*Sacas la basura para que la recoja el camión recolector*” con .503 y con .774 la mayor, en “*Lees o miras libros o historias sobre la naturaleza o el ambiente.*”.

Tabla 11. Pesos factoriales de los reactivos que integran la escala de Acciones proambientales

	Componente 1
Lees o miras libros o historias sobre la naturaleza o el ambiente.	.790
Lees acerca de la naturaleza, ya sea solo o con un adulto.	.727
Miras en la Televisión programas o videos ambientales o de la naturaleza.	.691
Promueves entre tus amigos y la familia el cuidado del medio ambiente.	.644

...Continuación

Cuando haces tareas sobre maquetas o reportes buscas aprovechar materiales usados para reutilizarlos.	.583
Sacas la basura para que la recoja el camión recolector.	.480

En cuanto al análisis de *Convivencia Social*, con 3 reactivos, se observa en el “*Grupo social de mi escuela*” con .621, el “*Grupo social de mi casa*” con .606 y el “*Grupo social de mi salón*” con .600.

Tabla 12. Pesos factoriales de los reactivos que integran la escala de Convivencia Social

	Componente 1
Grupo social de mi escuela	.621
Grupo social de mi casa	.606
Grupo social de mi salón	.600

Dentro de la escala de *Bienestar*, en la parte de *Asertividad* con 5 reactivos, se registró con .722 la mayor de las valoraciones en el ítem “*Yo puedo decir “no” cuando no estoy de acuerdo con algo*” y siendo la menor, con .636 el de “*Me siento con la confianza de decir mi inconformidad en una tarea o actividad escolar*”.

Tabla 13. Pesos factoriales de los reactivos que integran la escala de Asertividad

	Componente 1
Yo puedo decir “no” cuando no estoy de acuerdo con algo.	.722
Me siento en confianza de expresar que una comida que me sirven no me gusta o no me gustó.	.693
Me puedo expresar con libertad cuando algo me disgusta	.687
Yo pudiera manifestar en plena libertad mi disgusto por una actividad que se debe realizar o se realiza dentro de mi casa.	.663
Me siento con la confianza de decir mi inconformidad en una tarea o actividad escolar.	.636

Por otra parte, al analizar el *Bienestar Psicológico* se puede observar que de los 10 reactivos, el que cuenta con mayor puntaje es el ítem “*Con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo*” con un .761. El de menor estimación en este caso se presenta en “*Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado*” con .512.

Tabla 14. Pesos factoriales de los reactivos que integran la escala de Bienestar psicológico

	Componente 1
Con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo	.761
Mis objetivos en la vida me hacen sentir bien	.741
Me gusta la mayor parte de mis características personales.	.740
Me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo.	.711
Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.	.698
Con el tiempo me he desarrollado mucho como persona	.696
Me siento bien cuando pienso en lo que espero hacer en el futuro	.671

...Continuación

Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento.	.655
Me siento seguro y a gusto conmigo mismo.	.620
Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado.	.512

4.2 Resultados descriptivos

A continuación se hace un análisis estadístico descriptivo en el que escala por escala se muestran la mínima, máxima, media y desviación típica de sus reactivos. Iniciando con la variable de *Elementos físicos propicios*, se puede observar que se divide en 3 escalas. La primera es la de *Aula*, en la que se observa la menor Media de 3.48 en el reactivo de “¿Los muebles del aula están en buen estado, limpios?”, mientras que la de mayor Media es “El tamaño del aula y la distribución de los muebles y equipos son nada apropiados/muy adecuados” con 4.46.

Tabla 15. Estadísticos descriptivos del factor Aula

	N	Min.	Max.	Media	Desv. Típica
¿Los muebles del aula están en buen estado, limpios?	410	0	5	3.48	1.026
La temperatura dentro del aula es desagradable/muy agradable	408	0	5	3.44	1.233
La luz natural (ventanales, tragaluz) que hay en el aula la valoro como nada/ muy necesarios.	407	0	5	3.98	1.225
La ventilación dentro del salón es insuficiente/suficiente.	407	0	5	3.78	1.265
La iluminación artificial (focos, lámparas) que hay en el aula la considero escasa/suficiente.	409	0	5	4.46	.957
El tamaño del aula y la distribución de los muebles y equipos son nada apropiados/ muy adecuados.	408	0	5	4.13	.997

...Continuación

La acústica dentro del aula es afectada/libre de ruido exterior.	409	0	5	2.68	1.402
--	-----	---	---	------	-------

Pasando a la escala de *Patio*, se observa que la menor de las Medias con 3.02 es la perteneciente al reactivo “*Los Patios del recreo los valoro con poco equipados para juegos a bien equipados para juegos*”, mientras que la de mayor valor es “*Los Patios del recreo los valoro poco espacio a suficiente espacio*” con 4.27.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos del factor Patio

	N	Min.	Max.	Media	Desv. típica
Los Patios del recreo los valoro sucios a limpios.	409	0	5	3.57	1.131
Los Patios del recreo los valoro poco espacio a suficiente espacio.	410	0	5	4.27	1.164
Los Patios del recreo los valoro inseguros muy inseguros.	409	0	5	3.91	1.132
Los Patios del recreo los valoro con poco equipados para juegos a bien equipados para juegos.	408	0	5	3.02	1.705

Al analizar la escala de *Biblioteca* de 4 reactivos, se registra una mayor Media en el reactivo “*Sobre la biblioteca opino que hay mala disposición de libros o buen inventario de libros*” con 4.25, por el contrario, la de menor Media es “*Sobre la biblioteca opino que tiene tamaño inapropiado o de excelente tamaño*” con 3.70.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos del factor Biblioteca

	N	Min.	Max.	Media	Desv. típica
Sobre la biblioteca opino que es poco iluminada o con iluminación suficiente.	409	0	5	4.00	1.244
Sobre la biblioteca opino que hay pocos muebles o suficientes.	405	0	5	3.81	1.443
Sobre la biblioteca opino que hay mala disposición de libros o buen inventario de libros.	407	0	5	4.25	1.120
Sobre la biblioteca opino que tiene tamaño inapropiado o de excelente tamaño.	407	0	5	3.70	1.357

A continuación se presenta los análisis descriptivos de tres de sus escalas. Primeramente *Justicia*, siguiendo con *Calidad educativa*, la cual se divide en otras 4 subescalas: *Relación e Interacción con alumnos*, *Metodología Didáctica*, *Evaluación y Frecuencia de acciones de los profesores*. Y para concluir aquella de *Sustentabilidad*.

Al elaborar un análisis de resultados sobre la escala de *Justicia*, se concluye resumidamente que de sus 4 reactivos, el menor de los puntajes adquiridos fue el de “*Las sanciones y recompensas no se cumplen o se cumplen totalmente*” con una Media de 3.61 por el contrario del de “*El sistema de evaluación en tareas y exámenes es aplicado de forma desigual o sin distinción*” registrando una Media de 4.39.

Tabla 18. Estadísticos descriptivos del factor Justicia

	N	Min.	Max.	Media	Desv. típica
El reglamento escolar es aplicado en mi salón de clases es nada parejo o muy parejo.	410	0	5	3.94	1.152
El sistema de evaluación en tareas y exámenes es aplicado de forma desigual o sin distinción.	410	0	5	4.39	1.022
Las sanciones y recompensas no se cumplen o se cumplen totalmente.	410	0	5	3.61	1.314
Mi participación en la toma de decisiones importantes es desconsiderada o considerada.	410	0	5	3.80	1.169

En la escala sobre *Calidad Educativa*, compuesta por cuatro factores a su vez, en donde en la primera escala de *Relación e interacción con alumnos* y conteniendo 7 reactivos, la más alta con una puntuación de 3.62 es en el reactivo “*Mi maestro/a nos trata bien, es amable*” mientras que el resultado menor obtenido con una Media de 2.75 es en “*Mi maestro/a se interesa por lo que hacemos fuera de la escuela*”.

Tabla 18. Estadísticos descriptivos del factor Relación e interacción con alumnos

	N	Min.	Max.	Media	Desv. típica
Mi maestro/a es accesible y está dispuesto/a a ayudarnos.	409	2	4	3.60	.582
Si hacemos alguna pregunta en clase, mi maestro/a nos responde puntualmente.	409	1	4	3.56	.684
Es fácil hablar con mi maestro/a fuera de las horas de clase.	410	1	4	3.25	.814

...Continuación

Mi maestro/a se interesa por lo que hacemos los fines de semana, sobre deportes, diversión, pasatiempos, viajes u otras actividades.	409	1	4	2.69	.964
Mi maestro/a responde a las preguntas de todos.	410	1	4	3.42	.667
Mi maestro/a se interesa por lo que hacemos fuera de la escuela.	405	1	4	2.75	.977
Mi maestro/a nos trata bien, es amable.	407	1	4	3.62	.639

En la escala de *Metodología didáctica* compuesta de 9 reactivos, se encuentra que el reactivo “*Mi maestro/a utiliza libros de apoyo diferentes a los libros de texto*” con una Media de 2.75 es el menor, por el contrario la Media más alta con 3.55 es en el reactivo “*Mi maestro/a habla de una manera en la que le entendemos*”.

Tabla 19. Estadísticos descriptivos del factor Metodología didáctica

	N	Min.	Max.	Media	Desv. típica
Mi maestro/a se preocupa si algún alumno no entiende algo visto en clase.	407	1	4	3.52	.705
Mi maestro/a habla de una manera en la que le entendemos.	405	1	4	3.55	.610
Mi maestro/a explica la importancia de aprender lo visto en clase y la manera en la que lo podremos aplicar en nuestras vidas.	408	1	4	3.52	.687
Mi maestro/a motiva para que participemos durante la clase.	402	1	4	3.26	.829
Mi maestro/a utiliza ejemplos, mapas conceptuales, gráficos o imágenes para apoyar lo que explica en clase.	408	1	4	3.28	.809

...Continuación

Mi maestro/a envía reportes a nuestros padres sobre nuestro avance en clase	404	1	4	2.52	.995
Mi maestro/a utiliza láminas, películas y videos para apoyar los temas vistos en clase.	408	1	4	2.87	.878
Mi maestro/a deja elaboración de proyectos como apoyo a temas vistos en clase.	407	1	4	3.25	.764
Mi maestro/a utiliza libros de apoyo diferentes a los libros de texto.	407	1	4	2.75	.987

En la escala de *Evaluación*, se encontró que la mayor Media es de 3.41 en el reactivo “*En cada materia tenemos claro lo que nos pide mi maestro/a*” y la menor con 3.10 en “*Conozco la manera en la que mi maestro/a calificará cada materia al inicio de cada parcial o ciclo*”

Tabla 20. Estadísticos descriptivos del factor Evaluación

	N	Min.	Max.	Media	Desv. típica
Conozco la manera en la que mi maestro/a calificará cada materia al inicio de cada parcial o ciclo.	409	1	4	3.10	.829
En cada materia tenemos claro lo que nos pide mi maestro/a.	409	1	4	3.41	.628
Al darnos las calificaciones, mi maestro/a nos explica por qué sacamos eso y es capaz de revisarla si piensa que puede haber error.	408	1	4	3.25	.857
Mi maestro/a nos devuelve los trabajos de clase señalando cómo corregir nuestros errores.	402	1	4	3.29	.831

En la escala de *Frecuencia en acciones de profesores*, se encontraron resultados oscilando entre la más baja de sus puntuaciones, con 2.47 el reactivo “*Pone material de lectura que tratan temas del medio ambiente: naturaleza, del cuidado de plantas y animales, etc.*” Y la mayor Media con 2.91 en “*Elabora junto con el grupo propuestas para el cuidado del medio ambiente o la naturaleza*”.

Tabla 21. Estadísticos descriptivos del factor Frecuencia en acciones de profesores

	N	Min.	Max.	Media	Desv. típica
Elabora experimentos para explicar un fenómeno natural.	409	1	4	2.73	.884
Elabora junto con el grupo propuestas para el cuidado del medio ambiente o la naturaleza.	404	1	4	2.91	.819
Pone material de lectura que tratan temas del medio ambiente: naturaleza, del cuidado de plantas y animales, etc.	405	1	4	2.47	.966
Elabora ejercicios Matemáticos con ejemplos del medio ambiente o naturaleza.	409	1	4	2.83	.869

En el apartado de Sustentabilidad con opción de respuesta en donde 1 es “Nunca” y 4 es “Siempre”, la menor estimación que se obtuvo fue en el reactivo “*Existe en el programa escolar actividades que promueven la comunicación respetuosa entre alumnos y entre alumnos y maestros, como obras de teatro, sesiones plenarias, capacitación especial, campañas de letreros o eventos de reflexión (cursos-talleres de comunicación)*” con una Media de 3.10 , entretanto, el de mayor valor fue el de “*En la escuela se promueve la sana convivencia escolar mediante festivales, juegos deportivos, concursos o presentaciones especiales (show de talentos, por ejemplo)*” con una Media de 3.37.

Tabla 22. Estadísticos descriptivos del factor Sustentabilidad

	N	Min.	Max.	Media	Desv. típica
En mi escuela se promueve el reúso de materiales educativos y el reciclaje de basura.	408	1	4	3.14	.831
Las campañas escolares del cuidado del ambiente: ahorro de luz eléctrica, cuidado del agua, reforestación, forman una parte importante de los programas escolares.	410	1	4	3.15	.816
En la escuela se promueve la sana convivencia escolar mediante festivales, juegos deportivos, concursos o presentaciones especiales (show de talentos, por ejemplo).	409	1	4	3.37	.753
Existe en el programa escolar actividades que promueven la comunicación respetuosa entre alumnos y entre alumnos y maestros, como obras de teatro, sesiones plenarias, capacitación especial, campañas de letreros o eventos de reflexión (cursos-talleres de comunicación)	404	1	4	3.10	.800

Continuando con la conducta sustentable en los alumnos, se presentan los resultados primeramente de las *Acciones proambientales*, en la que la menor importancia fue otorgada al reactivo “*Lees o miras libros o historias sobre la naturaleza o el ambiente*” con una Media de 2.39 y con una media mayor de 4.15 resultó el “*Apagar las luces de un cuarto que ya no se van a utilizar*”; seguida por la segunda escala de *Convivencia Social*, en la que se mide el grado de satisfacción de los alumnos con distintos grupos sociales, la mayor estimación fue con “*Mi casa*” con Media de 3.64 por el contrario de “*Mi salón*” con una Media de 3.07 de satisfacción con el grupo social.

Tabla 23. Estadísticos descriptivos del factor de Acciones proambientales

	N	Min.	Max.	Media	Desv típica
Sacas la basura para que la recoja el camión recolector.	410	1	5	3.24	1.371
Lees acerca de la naturaleza, ya sea solo o con un adulto.	410	1	5	2.48	1.090
Miras en la Televisión programas o videos ambientales o de la naturaleza.	410	1	5	2.56	1.027
Lees o miras libros o historias sobre la naturaleza o el ambiente.	409	1	5	2.39	.976
Cuando haces tareas sobre maquetas o reportes buscas aprovechar materiales usados para reutilizarlos.	410	1	5	3.42	1.070
Promueves entre tus amigos y la familia el cuidado del medio ambiente.	410	1	5	3.21	1.120

Tabla 24. Estadísticos descriptivos del factor Convivencia social

	N	Min.	Max.	Media	Desv. típica
Grupo social de mi salón	409	0	4	3.07	.875
Grupo social de mi escuela	409	0	4	3.25	.865
Grupo social de mi casa	404	0	4	3.64	.714

Siguiendo con los elementos de *Bienestar*, se observa en la escala de *Asertividad*, la menor Media de 3.17 de “*Me siento con la confianza de decir mi inconformidad en una tarea o actividad escolar*” y la mayor con 3.90 al reactivo “*Yo puedo decir no cuando no estoy de acuerdo con algo*”.

Tabla 24. Estadísticos descriptivos del factor Asertividad

	N	Min.	Max.	Media	Desv. típica
Me puedo expresar con libertad cuando algo me disgusta	409	1	5	3.48	1.096
Yo puedo decir “no” cuando no estoy de acuerdo con algo.	406	1	5	3.90	1.224
Me siento en confianza de expresar que una comida que me sirven no me gusta o no me gustó.	406	1	5	3.47	1.262
Me siento con la confianza de decir mi inconformidad en una tarea o actividad escolar.	407	1	5	3.17	1.307
Yo pudiera manifestar en plena libertad mi disgusto por una actividad que se debe realizar o se realiza dentro de mi casa.	407	1	5	3.49	1.159

Los resultados de *Bienestar Psicológico*, demuestran mayor valor hacia el ítem de “*Me siento seguro y a gusto conmigo mismo*” con una Media de 4.42, contra una de 3.53 de “*Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado.*”

Tabla 25. Estadísticos descriptivos del factor Bienestar psicológico

	N	Min.	Max.	Media	Desv. típica
Me siento seguro y a gusto conmigo mismo.	407	1	5	4.42	.873
Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado.	407	1	5	3.53	1.071
Me siento bien cuando pienso en lo que espero hacer en el futuro.	409	1	5	4.20	.920
Mis objetivos en la vida me hacen sentir bien.	407	1	5	4.29	.901
Me gusta la mayor parte de mis características personales.	408	1	5	4.15	.949
Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.	407	1	5	4.04	.998

...Continuación

Con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo.	407	1	5	4.17	.961
Me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo.	407	1	5	4.38	.923
Con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.	405	1	5	4.25	.869
Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento.	402	1	5	4.29	.909

A continuación se presenta un análisis multivariado de cada escala, en donde la mayoría obtienen una Media de 3, tal es el caso de las tres mayores iniciando en la escala de *Bienestar* con 4.17, 3.93 la escala de *Justicia* y con 3.74 la de *Elementos físicos propicios*. Los dos valores con menor Media fueron las Acciones proambientales con 3.06 y *Sustentabilidad* con 3.19. En cuanto a Desviación típica, *Biblioteca* obtuvo la mayor puntuación con .965, *Justicia* adquirió un .869 y *Asertividad* con .866 mientras que *Metodología didáctica* obtuvo el menor de los valores con .480.

Tabla 26. Análisis multivariado de todas las escalas

	N	Min.	Max.	Media	Desv. típica
Aula	410	.63	5.00	3.7410	.64070
Patio	410	.75	5.00	3.6913	.84791
Biblioteca	410	.00	5.00	3.9272	.96544
Justicia	410	.00	5.00	3.9317	.86967
Relación e interacción	410	1.57	4.00	3.2702	.52089
Metodología didáctica	409	1.57	4.00	3.2146	.48014
Evaluación	410	1.25	4.00	3.2628	.54378
Frecuencias acciones de profesores	409	1.00	4.00	2.7347	.67541
Sustentabilidad	410	1.25	4.00	3.1917	.57617
Acciones proambientales	410	1.29	5.00	3.0631	.66772
Convivencia social	409	1.00	4.00	3.2073	.54766
Asertividad	410	1.00	5.00	3.5043	.86677
Bienestar	410	1.10	5.00	4.1711	.64007

4.3 Resultado de correlaciones

En este apartado se presenta la tabla de correlaciones entre las 13 escalas que componen el instrumento utilizado, en donde se prueban algunas que tienen menor puntuación como la correlación entre *Acciones Proambientales* y *Biblioteca* con .140, seguida por *Patio* y *Asertividad* con .141 y *Metodología didáctica* con *Biblioteca* con .151, . Por el contrario, las 3 correlaciones más altas se dan primeramente entre *Metodología didáctica* y *Relación e interacción con los alumnos* con .663, la segunda más alta es *Evaluación* y *Metodología didáctica* con .613 y la tercera más alta se da entre *Justicia* y *Aula* con .564.

Tabla 15. Correlación entre escalas de ambiente escolar positivo

	Aula	Patio	Biblio	Just	Rel	Met	Eval	Frec	Sust	APA	CS	Asert	Bien
Aula	1												
Patio	.508**	1											
Biblioteca	.404**	.435**	1										
Justicia	.564**	.458**	.332**	1									
Relación/ Interacción	.441**	.288**	.197**	.550**	1								
Metodología	.372**	.281**	.151**	.472**	.663**	1							
Evaluación	.381**	.264**	.227**	.493**	.551**	.613**	1						
Frecuencia Acciones	.247**	.226**	.210**	.298**	.399**	.501**	.444**	1					
Sustent. Acciones proambient.	.350**	.369**	.355**	.370**	.390**	.407**	.400**	.459**	1				
Convivencia Social	.261**	.154**	.140**	.228**	.265**	.390**	.320**	.394**	.207**	1			
Asertividad	.402**	.381**	.340**	.400**	.360**	.360**	.312**	.266**	.336**	.220**	1		
Bienestar	.217**	.141**	.250**	.196**	.207**	.216**	.225**	.222**	.220**	.175**	.302**	1	
	.263**	.269**	.226**	.237**	.191**	.267**	.254**	.184**	.264**	.256**	.438**	.449**	1

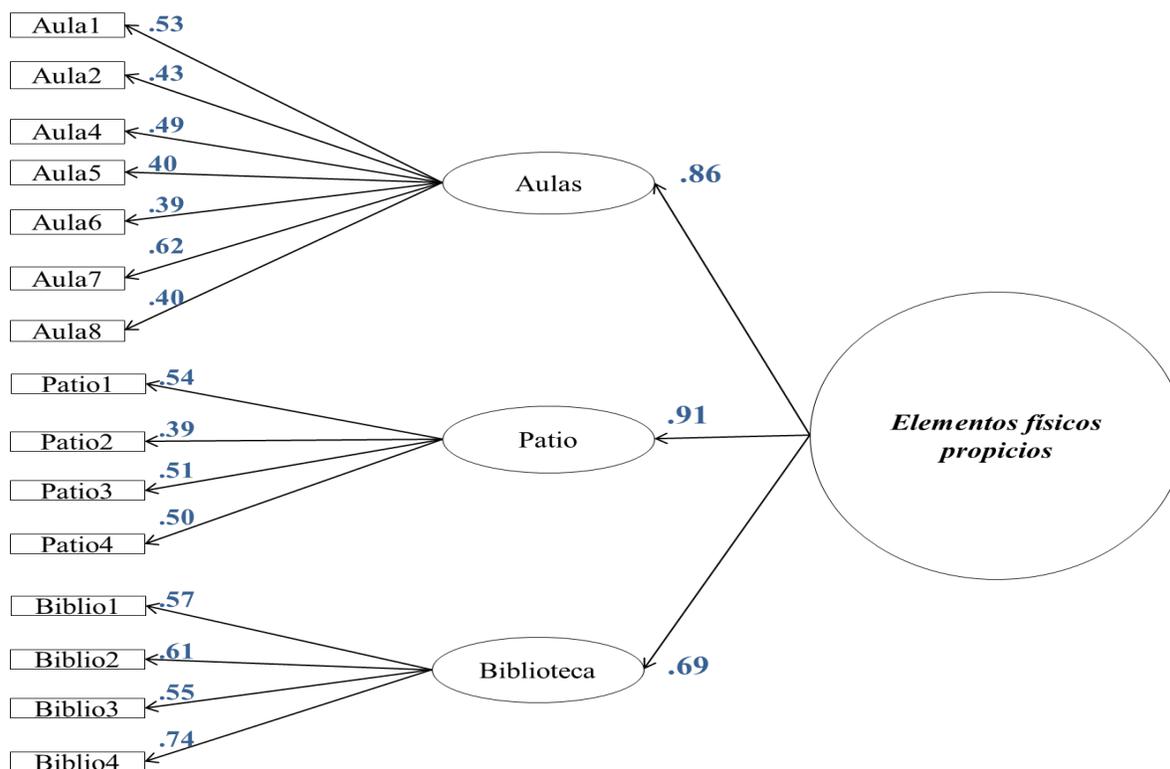
4.4 Análisis factorial Confirmatorio

En esta sección, se exponen los índices relacionados con el modelo factorial confirmatorio por medio de la bondad de ajuste, los cuales incluyen el peso factorial de relación entre reactivos, constructos y/ o variables así como la X^2 , los grados de libertad, el Índice normalizado de Ajuste de Bentler-Bonett (NFI), el Índice No Normalizado de Ajuste de Bentler-Bonett (NNFI) y el Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Alfa de Cronbach.

La primer variable, *Elementos Físicos propicios*, demuestra cómo el elemento con más carga factorial es el de *Patio* con .91 mientras que el de menor, con .69 el de *Biblioteca*, así como las cargas factoriales que tiene cada uno de los reactivos que

conforman las escalas. De igual manera, se presenta una X^2 de 155.18, mientras que índices de ajuste, demuestran un NFI de .86, un NNFI de .90, y CFI de .92. Además un RMSEA de .048 y Alfa de Cronbach de .79.

Figura 4. Modelo de medición de Elementos físicos propicios



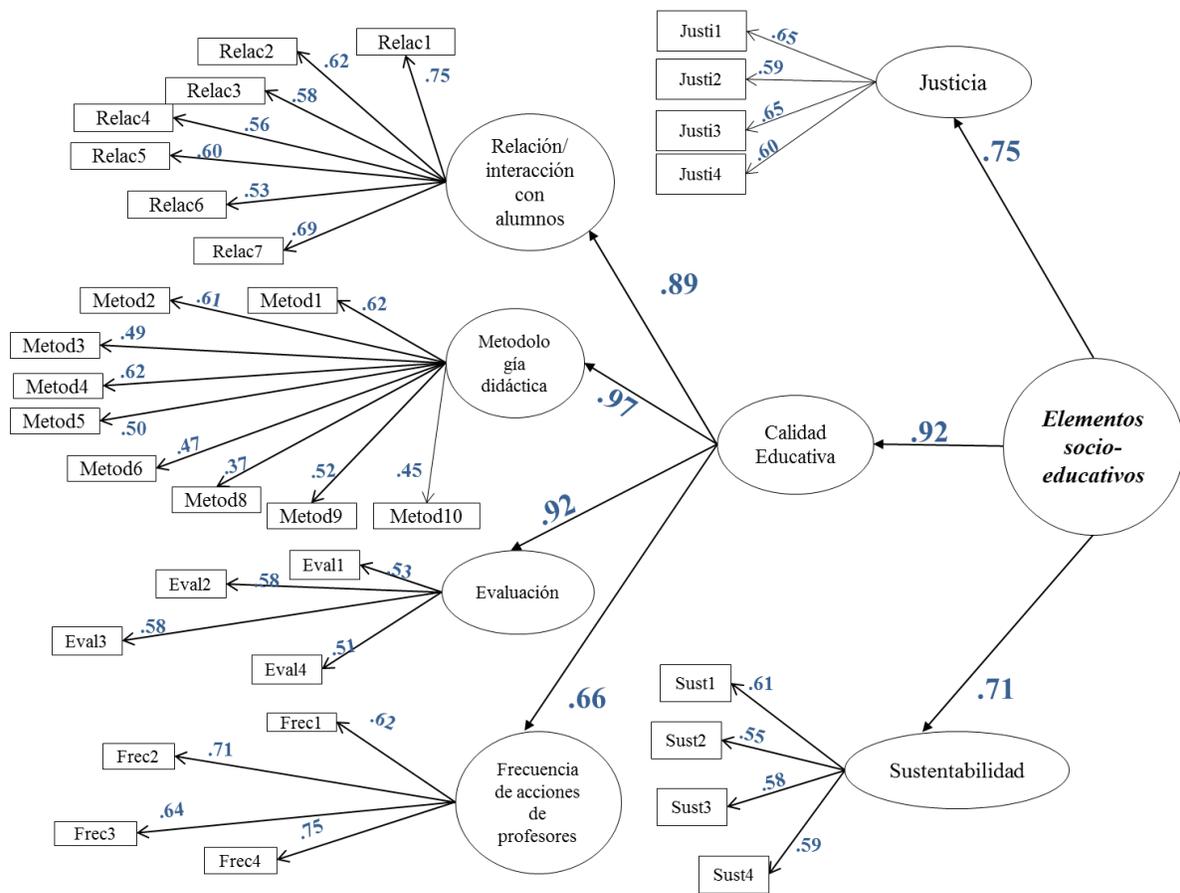
Bondad de ajuste

$X^2= 155.18$, NFI=.86, NNFI=.90, CFI=.92, RMSEA=.048 y Alfa de Cronbach=.79.

Continuando ahora con la variable de *Elementos Socio-educativos*, se demuestra el peso factorial de constructos que lo componen, en donde se puede observar que las cargas factoriales fueron de .71 con *Sustentabilidad*, .75 con *Justicia* y .92 con *Calidad Educativa*. A su vez, este último, presenta .89 con *Relación e interacción con alumnos*, .97 con

Metodología didáctica, .92 con *Evaluación* y .66 con *Frecuencia de acciones de profesores*, mismos que a su vez demuestran sus respectivas cargas factoriales con los reactivos que le componen. Así mismo se presenta una X^2 de 693.91; mientras que la bondad de ajustes es NFI de .81, NNFI de .91, CFI igual a .92, RMSEA de .39 y un Alpha de Cronbach de .91.

Figura 5. Modelo de medición de Elementos Socio-educativos

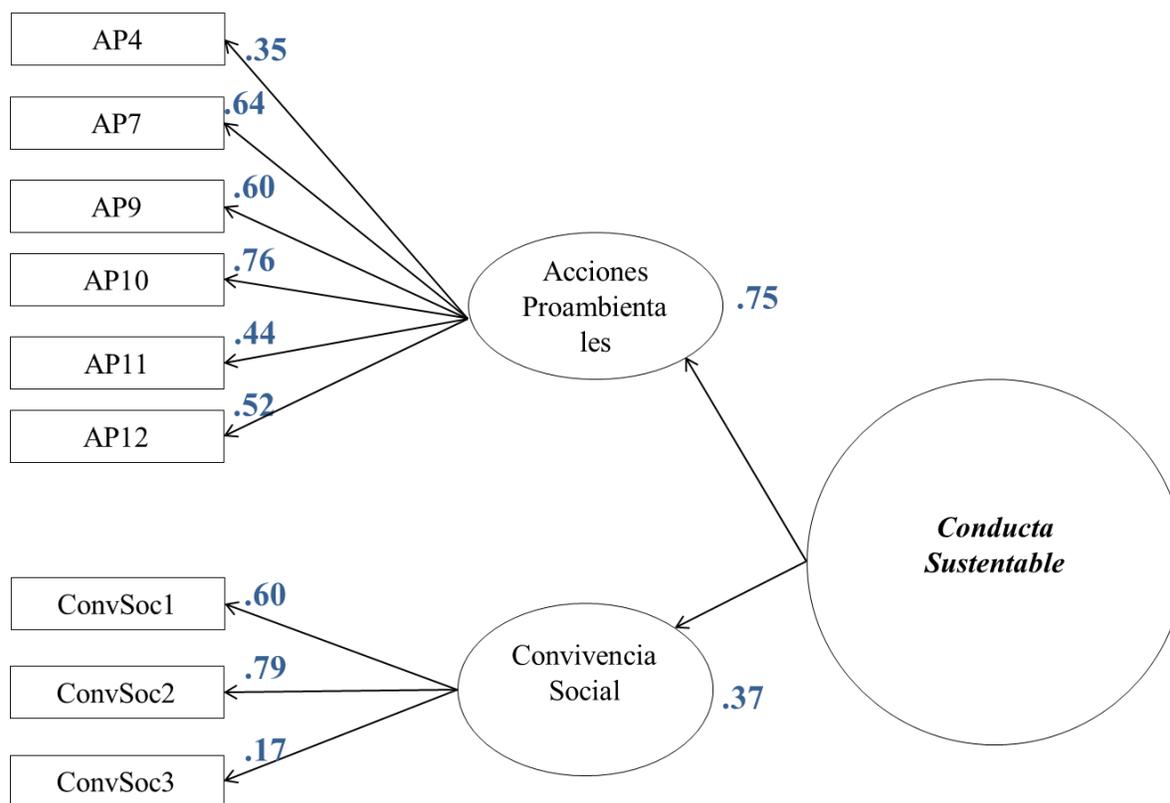


Bondad de ajuste

$X^2=693.91$, NFI=.81, NNFI=.91, CFI=.92, RMSEA=.39 y Alpha de Cronbach=.91.

Continuando con la tercer variable, la de *Conducta Sustentable* que presenta una carga factorial de .93 con *Acciones Proambientales* y de .30 con *Convivencia Social*. El valor de X^2 es de 44.85 mientras que los índices de bondad representan un NFI de .92, NNFI igual a .94 y CFI de .96, por otro lado, un RMSEA=.046 y un Alfa de Cronbach igual a .69.

Figura 6. Modelo de medición de Conducta Sustentable

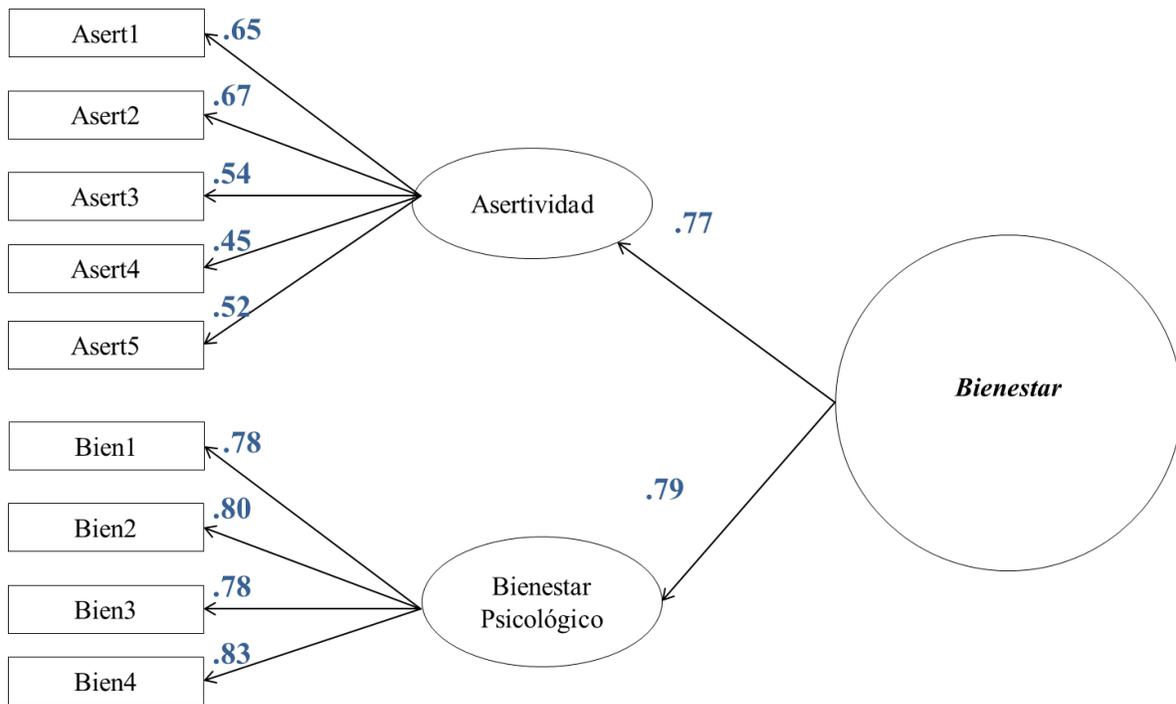


Bondad de ajuste

$X^2=44.585$, NFI=.926, NNFI=.945, CFI=.963, RMSEA=.046 y Alfa de Cronbach=.69.

La variable de *Bienestar*, es conformada por la *Asertividad* y el *Bienestar psicológico* a su vez, los cuales registran .77 y .79 de peso factorial respectivamente en relación a *Bienestar*. Asimismo, se observa una X^2 de 68.38 y ajustes de bondad de NFI igual a .94, NNFI con .95, CFI de .96, RMSEA de.06 y por último un Alfa de Cronbach de .80.

Figura 7. Modelo de medición de Bienestar



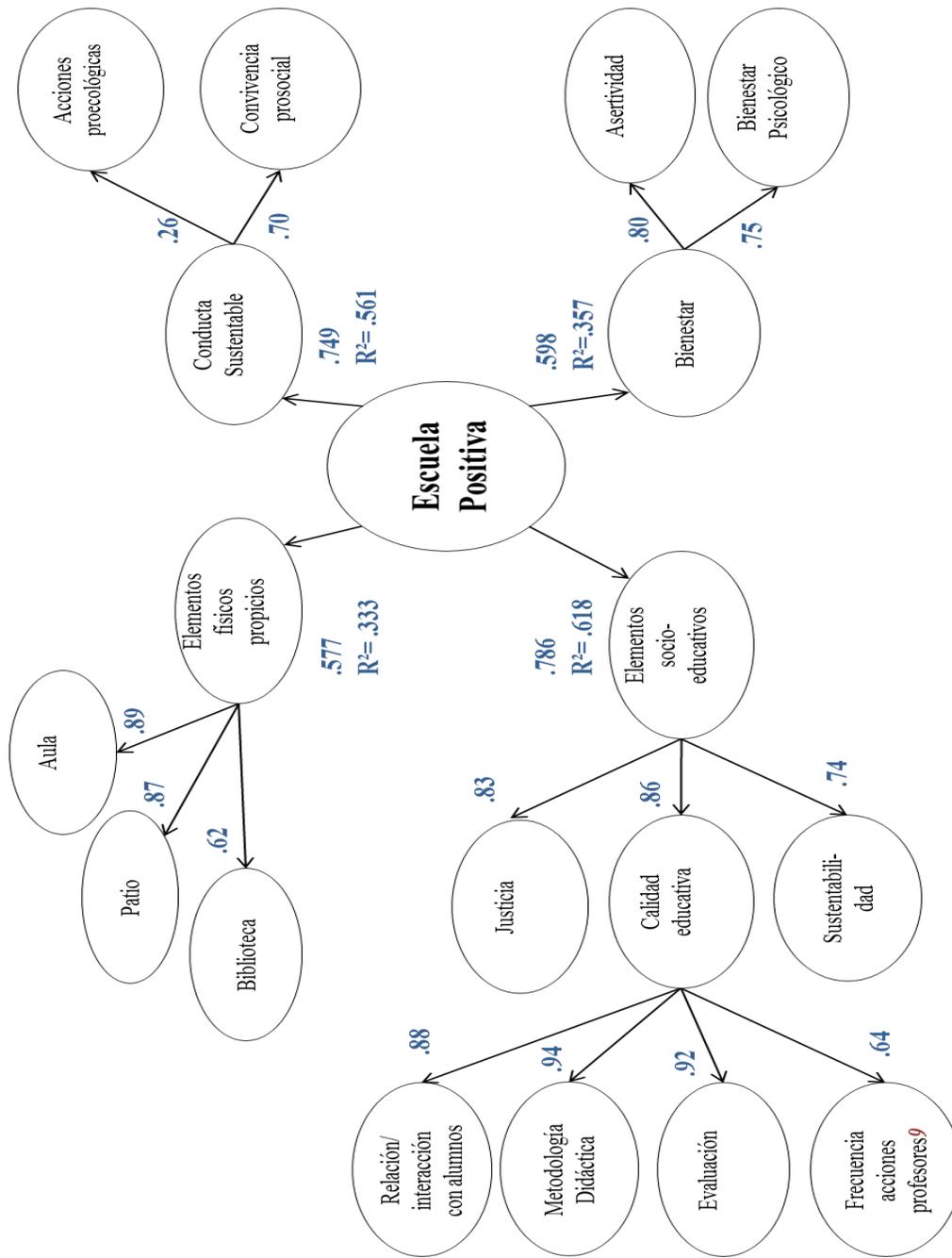
Bondad de ajuste

$X^2=68.38$, $NFI=.94$, $NNFI=.95$, $CFI=.96$, $RMSEA=.06$ y $\text{Alpha de Cronbach}=.80$.

4.5 Modelo Estructural

Por último, se presenta el modelo estructural, el cual incluye las cuatro variables y sus pesos factoriales en relación a *Escuela Positiva*. El peso factorial de la variable *Elementos Físicos Propicios* con *Escuela positiva* es de un .577 con una R^2 de .333. La variable de *Elementos socio-educativos* tiene una correlación de .786 y R^2 de .618 con *Escuela Positiva* mientras que *Conducta Sustentable* y escuela positiva presentan una R^2 de .561 y un correlato de .76 y *Bienestar* registra un peso factorial de .598 y R^2 de .357 con *Escuela Positiva*. Además dicho modelo presenta una $X^2= 2787.857$, $RMSEA =.036$ y Alfa de Cronbach de .919.

Figura 8. Modelo estructural de relaciones entre variables de la Escuela Positiva



Bondad de Ajuste

X²= 2787.857, GL= 1978 NFI= .950, NNFI= .954, RMSEA = .036, P= .00000 y Alfa de Cronbach = .919.

Capítulo V

Conclusiones

Algunos de los resultados obtenidos por medio del instrumento realizado fueron capturados y analizados de tal manera que las variables pudieron ser estudiadas estructuradamente con escalas confiables y válidas, en las que se arrojaron datos importantes.

Los Elementos Físicos que propician a conseguir el modelo de escuela positiva se registran en su mayoría en buenas condiciones más no excelentes, esto habla del estado en el que los espacios educativos se encuentran, considerando el aula como un lugar con buena iluminación y ventilación, con el mobiliario necesario para todo el grupo y las actividades que se deben de realizar y que benefician el aprendizaje; entonces, efectivamente contar con dichos elementos como el equipamiento y material didáctico, facilitan el logro de los objetivos, contenidos, actitudes, y valores que las escuelas se propongan (Sallán, 1996) y se convierten en factores educativos que provoca a ciertas acciones y condiciona un tipo de interacción social determinado (De Pablo & Trueba, 1994; Laorden, C. 2001). Sin embargo, dicho ambiente es frecuentemente afectado por el ruido exterior en la mayoría de los planteles, lo cual contribuye a la falta de atención y concentración de los alumnos a la hora de estudiar y aprender así como afectar directamente el comportamiento de niños y adultos (Cohen & Weinstein, 1981). Los patios son considerados como espaciosos en su mayoría, así como mal equipados para jugar en escuelas públicas mientras que en las privadas lo contrario, situación que se considera como negativa ya que Marin *et al.* (2010) considera que un patio debe de ser además de versátil, acondicionado para el juego ya que tiene una contribución al desarrollo de cada estudiante. Lamentablemente, los resultados adquiridos del área de biblioteca, son también divididos con respecto al sector privado o público de los planteles educativos, ya que en las escuelas públicas escasea el material literario mientras que en las privadas se consideran bien equipadas y con buen acervo bibliográfico, reiterando lo que LLECE (Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación) sostiene acerca de que los alumnos que estudian en escuelas

cuya biblioteca cuenta con un mínimo de mil libros obtuvieron mejores resultados que los que acuden a escuelas con bibliotecas más pequeñas o con menor acervo de libros.

En cuanto a los Elementos Socio-educativos que presentan las escuelas, y principales, se encuentra que los sistemas educativos son altamente justos, ya que realizan procesos equitativos, se cumplen sanciones o recompensas y se le considera al alumno como parte primordial en la toma de decisiones en el aula y comunidad escolar; concordando con Konow (2003) en Corral, Tapia y Fraijo (2013), quien hace referencia a la justicia como una virtud que es apegada a lo que es moralmente correcto, en la que la ética, la racionalidad, la ley natural, la equidad o la religión basan sus fundamentos. De acuerdo a Calvo (2006) y Papahiu (2004), quienes definen que el papel del profesor debe ser de facilitador, empático e interesado por el alumno, los resultados de la investigación manifiestan una buena relación entre los alumnos y profesores, ya que el profesor se muestra accesible en su mayoría de las veces, además de orientar a los problemas de los alumnos y demuestra un interés por la vida extraescolar de los estudiantes y sus actividades diarias. Las Metodologías didácticas que los profesores realizan son consistentemente adecuadas para el aprendizaje, ya que motivan al alumno a aprender por medio de la implementación de materiales literarios y actividades enriquecedoras utilizando materiales que captan la atención de él, fomentando su participación en el aula, factores que Calvo (2006) califica como dignos para el cumplimiento de objetivos educativos; así mismo se considera que los modelos de evaluación a los alumnos son casi siempre justos, al igual que los alumnos tienen conocimiento de los procesos y maneras de calificar que los profesores emplean, acciones que según Bordas & Cabrera (2001) contribuyen para un buen sistema de evaluación en el aula puesto que el alumno participa abiertamente en el sistema de evaluación. Por otro lado, se registra una regular frecuencia en actos de los profesores que promueven la naturaleza y el cuidado del medio ambiente, esto mediante actividades en las que informan al alumno sobre el entorno natural de comportamientos proambientales que deben de desarrollar como mejora al entorno; además registra que generalmente en las escuelas públicas se promueve poco una cultura de cuidado ambiental, ya que no realizan actividades en las que los alumnos puedan participar y aportar a la comunidad tanto al entorno físico como social, mientras que en las escuelas privadas estas acciones si se manifiestan positivamente con mayor porcentaje, labor que toda escuela debería de realizar

ya que Corral *et al.* (2014) establecen que los planteles deben de proveer instigadores ambientales que estimulen la práctica de conductas proambientales.

Hablando sobre Conducta Sustentable se puede notar una regular frecuencia con la que los alumnos llevan a cabo actividades de reciclaje de materiales o su reutilización, cuidado de recursos naturales, lectura de materiales alusivos al medio ambiente y /o su cuidado esto debido a que en su mayoría, casi todos los días o a veces leen acerca de temas de naturaleza, miran programas en televisión sobre el ambiente e intentan promover el cuidado del medio ambiente entre sus familiares y amigos; este tipo de actividades son consideradas como parte de las conductas proecológicas que Corral (2012) denomina en su trabajo. Por otra parte, se considera que los alumnos están generalmente satisfechos con los grupos sociales en los que viven, tales como su casa, su ciudad y su escuela, entornos que se consideran como componentes de la convivencia social de un alumno (Mena, M., Romagnoli, C., Alcalay, L. & Arellano, M., 1993).

En los estudios realizados en base al Bienestar de los alumnos, se registran buenos resultados ya que se consideran satisfechos con sí mismos, con lo que hacen y desean, sienten seguridad con su pasado, presente y futuro así como con sus características personales, lo que genera altos niveles de bienestar y crecimiento personal. Sin embargo, reportan la mayoría reporta índices regulares de asertividad, lo que implica el poderse expresar con libertad cuando algo les disgusta o están en desacuerdo, o al manifestarse, lo cual puede ser considerado como negativo para el alumno ya que Flores (2002) resalta que de ser manifiestas estas expresiones en un alto nivel, la persona se define y se expresa, sin dominar o degradar a nadie.

Tras observar el modelo estructural de la investigación, se concluye que los aspectos de un ambiente escolar positivo (como los elementos físicos propicios y los socio-educativos) y la conducta proambiental, registran correlaciones altamente significativas con el modelo de escuela positiva que se está probando en la presente investigación, mientras que el bienestar (incluyendo el bienestar psicológico y la asertividad del alumno) se correlaciona de una manera significativa también, pero con menor puntuación.

Referencias

- Abalde, E.; Barca, A.; De Salvador, X.; González, R. & Muñoz, J. (1995). Informe de avaliación da docencia universitaria polos alumnos. Curso 93-94 y 94-95. Universidade da Coruña.
- Ainley, J., Foreman, J., & Sheret, M. (1991). *High School Factors That Influence Students to Remain in School*. Journal of Educational Research, 85, 2, 69-80.
- Ainscow, Mel (2007) “*Taking an inclusive turn*”, Journal of Research on Special Educational Needs, vol.7, no. 1, p. 3.
- Akin-Little, K.A., Little, S.G. & Delligatti, N. (2004). A preventive model of school consultation: incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 155-162.
- Albert, E. M. (1986) *El alumno y el profesor: Implicaciones de una relación*, Madrid, Universidad de Murcia, 1986.
- Alberti, R.E. & Emmons, M.L. (1978). *Your Perfect Right: A Guide to Assertive Behavior*. San Luis Obispo, C. A: Impact Publishers.
- Alonso, N. & Iriarte, C. (2005). Programa Educativo de crecimiento Emocional y Moral: PECEMO. Málaga: Aljibe.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Luna, M. T., & Camargo, M. (2006). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 217-250.
- Aragonés, J. I., Amérigo, M., & Vercher, M. (1997). Evaluación de un programa de educación ambiental realizado en el contexto escolar. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 7(2-3), 129-143.
- Aumont, B. & Mesnier P.-M (1992) *L’acte d’apprendre*, Paris, PUF.

- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: a metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American psychologist*, 55(1), 122.
- Baltes, P. B. (2004). Wisdom as orchestration of mind and virtue. *Unpublished book*.
Retrievable at http://www.mpibberlin.de/en/institut/dok/full/baltes/orchestr/Wisdom_compl.pdf.
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck.
- Bañuelos Márquez , A. M. (1993). Motivación escolar. Estudio de variables afectivas. *Perfiles Educativos*, (60) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206011>
- Barr, S. (2007). Factors influencing environmental attitudes and behaviors A UK case study of household waste management. *Environment and behavior*, 39(4), 435-473.
- Barquero, R. (1996) Vygotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meaning of life*. New York: Guilford.
- Bechtel, R. B., & Corral-Verdugo, V. (2010). Happiness and sustainable behavior. *Psychological Approaches to Sustainability*. New York: Nova Science Publishers.
- Benya, J. R. (2001). *Lighting for schools*. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities (NCEF). Disponible en: <http://www.edfacilities.org/pubs/lighting.html>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor books.
- Bertoglia Richards, L. (2008). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 4(1), 57-73.

- Bilbao Ramírez, M. (2008). *Creencias Sociales y Bienestar: valores, creencias básicas, impacto de los hechos vitales y crecimiento psicológico*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco.
- Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia, El enfoque de la Educación Emocional. España: Wolters Kluwer.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357e9-357.e18.
- Bonnes, M., & Bonaiuto, M. (2002). Environmental Psychology: From spatial physical environment to sustainable development. En R.B. Bechtel & A. Churchman (Eds.), *Handbook of Environmental Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bordas, M. I., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218(25-48).
- Brown, L.R. & Flavin, C. (1999). A new economy for a new century. En L. Starke (Ed.), *State of the World. A Worldwatch Institute Report on Progress Toward a Sustainable Society*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
- Cabaní, M. L. & Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios”. En C. Monereo y I. Pozo. *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis
- Calvo, M. (2006). Introducción a la metodología didáctica. *Sevilla: MAD*, 26, 54-55.
- Cantón, I. (2000). *La Implantación de la Calidad en los Centros Educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid. CCS.

- Cardemil, C., Latorre, M., Filp, J., & Gálvez, G. (1991). Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes. *Cuadernos de Educación, N°208, Santiago, CIDE.*
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad* (Vol. 236). Editorial Paidós.
- Casalderrey, M. (2000) *Espacio y Juego*. Barcelona, Praxis.
- Chaux, E. (2004). Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana. En: E. Chaux, J. Lleras & A.M. Velásquez (Eds.). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A., Rodríguez, G., & Velásquez, A. (2008). Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la democracia, 1(2)*, 125-145.
- Chile, Ministerio de Educación (2014). *Otros indicadores de Calidad Educativa*. Santiago de Chile.
- Clayton, S. D. (2012). *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology*. Oxford University Press.
- Cohen, S., & Weinstein, N. (1981). Nonauditory effects of noise on behavior and health. *Journal of Social Issues, 37(1)*, 36-70.
- Cohen, S., Evans, G., Stokols, D., & Krantz, D. (1986). *Behavior, health and environmental stress*. New York: Plenum Press.
- Coll, C. & Miras, M. (1993) “La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.). *Desarrollo Psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza.

- Contreras, F., & Esguerra, G. (2006). *Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología*. Recuperado el 22 de Abril de 2015, de PEPSIC: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982006000200011&lng=pt&tlng=en.
- Coreno, V. & Villalpando, A. (2012). "Evaluación ambiental de aulas universitarias. Bases ecológicas y ofrecimientos". *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 1-13.
- Corral, V. (2010). *Psicología de la Sustentabilidad. Un análisis de lo que nos hace proecológicos y prosociales*. México: Editorial Trillas.
- Corral, V., Frías, M., & García, C. (2010). Introduction to the psychological dimensions of sustainability. *Psychological approaches to sustainability*. New York: Nova Science Publishers.
- Corral, V., Frías M., Gaxiola, J., Fraijo, B., Tapia, C. & Corral, N.. (2015). *Ambientes positivos: ideando entornos sostenibles para el bienestar humano y la calidad ambiental*. México : Pearson.
- Corral, V., García, C., Castro, L., Viramontes, I. & Limones, R. (2010). Equity and sustainable lifestyles. En V. Corral, C. García, & M. Frías (Eds.), *Psychological Approaches to Sustainability*. New York: Nova Science Publishers
- Corral, V., Tapia, C., Frías, M., Fraijo, B., & González, D. (2009). Orientación a la Sostenibilidad como base para el Comportamiento Pro-social y Pro- Ecológico. En *Medio Ambiente y Comportamiento Humano* (págs. 195-215). Hermosillo: Editorial Resma.
- Corral-Verdugo, V., Tapia-Fonllem, C., Ortiz-Valdez, A., & Fraijo-Sing, B. (2013). Las virtudes de la humanidad, justicia y moderación y su relación con la conducta sustentable. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3), 361-372.
- Corral, V. & Pinheiro, J. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5, 1-26.

- Corral, V. (2012). The positive Psychology of Sustainability. *Environment, Development and Sustainability*, 14, 651-666.
- Corral, V. (2012). *Sustentabilidad y Psicología Positiva: Una visión optimista de las conductas proambientales y prosociales*. Editorial El Manual Moderno
- Corral, V., Tapia, C., Ortiz-Valdez, A., & Fraijo, B. (2013). Las virtudes de la humanidad, justicia y moderación y su relación con la conducta sustentable. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(3), 361-372..
- Correa, J. B. (2002). LEER DESDE LOS ALUMNOS (AS), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. *Educación Secundaria: un camino para el Desarrollo Humano. Santiago, Chile: UNESCO*, 163-184.
- Cortés, M., & Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre Metodologías de la Investigación*. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN: Colección Material Didáctico.
- Cowen, E. (1997). Foreword. In R.P. Weissberg, T.P. Gullotta, R. L. Hampton, B.A. Ryan, & G.R. Adams (Eds.), *Enhancing children's wellness* (Vol. 8, pp. ix-xi). Thousand Oaks, CA: Sage
- Crespo Comesaña, J., & Pino-Juste, M. R. (2003). El diseño y estructuración del espacio como factor de las problemáticas de salud en el ámbito comunitario y escolar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8(10), 126-141.
- Cruz, L. (2005). Los estudios psicológicos de la sustentabilidad. *Mneme: Revista de Humanidades*, 6(13), 1-63.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), Pág-83.

- Cussianovich, A. & Márquez, A. (2002). Toward a Protagonist Participation of Boys, Girls and Teenagers. Lima: Save The Children.
- De Deus, M. P. R., & Cantero, J. M. M. (2001). Análisis de los cuestionarios de evaluación de la docencia del profesorado de diferentes universidades. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, (7), 249-259.
- De La Orden, A. (1995). "Hacia un modelo sistémico para la evaluación de la calidad universitaria". *Revista Galega de Psicopedagogía*. 6. 147-162
- Del Prette, Z.A. & Del Prette, A. (2006). *Psicologia das habilidades sociais na infância*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Bruselas:Unesco.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- De Miguel, M. et al. (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid. Escuela Española.
- De Pablo, P. & Trueba, B. (1994) *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos*. Madrid, Escuela Española.
- DeSantis, K. A., Huebner, S., Suldo, S., & Valois, R. (2006). An Ecological View of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 1, 71-75.

- Diener, E., Suh, M. E., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). "Subjective well-being: Three decades of progress". *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being. *Handbook of positive psychology*, 63-73.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. In *The science of well-being* (pp. 11-58). Springer Netherlands.
- Diener E. & Diener M. (2009). Cross-cultural correlates in life satisfaction and self-esteem. En E Diener (Ed.), *Culture and Well-Being: The Collected Works of Ed Diener*. Social Indicators Research Series 38, doi:10.1007/978-90-481-2352-04
- Dubrovsky, S., Iglesias, A., Farías, P., Martin, M. E., & Saucedo, E. (2002). La interacción docente-alumno en los procesos de aprendizaje escolar. *Instituto para el estudio de la educación, el lenguaje y la sociedad*.
- Dunlap, R. E., & Van Liere, K. D. (1978). The "new environmental paradigm". *The journal of environmental education*, 9(4), 10-19.
- Dunn, R., Krimsky, J. S., Murray, J. B., & Quinn, P. J. (1985). Light up their lives: A review of research on the effects of lighting on children's achievement and behavior. *The Reading Teacher*, 38(9), 863-869.
- Earthman, G. I. (2004). *Prioritization of 31 criteria for school building adequacy*. Virginia Polytechnic Institute & State University, Blacksburg. Disponible en: http://www.schoolfunding.info/policy/facilities/ACLUfacilities_report1-04.pdf
- Esteban, M. N. B., Cabaco, A. S., & Litago, J. D. U. (2013). La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias

vitales en la Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol, 6(4), 244-256.

Fernández, T., Banegas, I., Blanco, E., & Méndez, G. (2004). Fundamentos teóricos de los conceptos propuestos a ser observados en los módulos permanentes del Sistema de Cuestionarios de Contexto para el ciclo de evaluaciones 2005-2008. documento preliminar para la discusión de la sesión del Consejo Técnico del INEE.

Ferrari, M. (2008). *Teaching for wisdom: Cross-cultural perspectives on fostering wisdom*. G. Potworowski (Ed.). Springer Science & Business Media.

Flett, G. L., Besser, A., Davis, R. A., & Hewitt, P. L. (2003). Dimensions of perfectionism, unconditional self-acceptance, and depression. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 21(2), 119-138.

Flores, M. (2002). Asertividad una habilidad social necesaria en el mundo de hoy. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, 17, 34-47.

Fraijo Sing, B. S., Corral Verdugo, V., Tapia Fonllem, C. & García Vázquez, F. (2012). Adaptación y prueba de una escala de orientación hacia la sustentabilidad en niños de sexto año de educación básica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(55) 1091-1117.

Fraijo-Sing, B., Tapia-Fonllem, C., Corral-Verdugo, V. & Echeverría-Castro, S. (2014). “Participación en democracia y convivencia prosocial: componentes de una escuela positiva”, en *Ambientes de aprendizaje y contextos de desarrollo social*, PEARSON, Vol. 1, Pag. 9.

Fraijo, B., Poggio, L., Aragonés, J., Tapia, C., Valdez, M. & Estrella, S. (2014) Construcción y prueba de un instrumento sobre participación en democracia y estrategias de resolución de conflictos: indicadores de competencia social en educación básica, *La psicología social en México*, Volumen XV. México. AMEPSO-UNAM

- Fredrickson, B.L. (1998). What Good Are Positive Emotions?. *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Frías, M., Corral, V., Cañez, G; Cázarez, M.; Islas, M.; Escamilla, B. & Valenzuela, R. (2002). "Relaciones entre machismo, antropocentrismo y conducta proambiental en estudiantes universitarios", en A. Terán y A. M. Landázuri (comps.), *Sustentabilidad, comportamiento y calidad de vida*, Memorias del II Encuentro Latinoamericano de Psicología Ambiental, Ciudad de México: UNAM.
- Fuller, B. (1987). What school factors raise achievement in the Third World?. *Review of educational research*, 57(3), 255-292.
- Furlong, M. J., Gilman, R., & Huebner, E. S. (Eds.). (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. Routledge.
- García, A. M., Benítez, Y. T., Huerta, E., Medina, N. I., & Ruiz, G. (2007). Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)*. <http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/InformesdeResultados/Condicionesdelaoferta/P1D231IEPRISECUMEX.pdf>.
- García, J. M. & Congosto, E. (2000). "Evaluación y Calidad del Profesorado". En GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (Coord.). *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico*. Ed. Aljibe. Málaga. 127-157.
- Geller, E. S., Erickson, J. B., & Buttram, B. A. (1983). Attempts to promote residential water conservation with educational, behavioral and engineering strategies. *Population and Environment*, 6(2), 96-112.
- Geller, E.S. (2002). "The challenge of increasing pro-environment behavior". En R.B. Bechtel y A. Churchman (ed.), *Handbook of environmental Psychology*: Wiley.

- Giacomoni, C. H., & Hutz, C. S. (2008). Escala multidimensional de satisfacao de vida para criancas: estudos sobre construação e validação. *Estudos de Psicologia* (Campinas), Vol. 25 no. 1, 25-35.
- Gibson, J. J. (2014). *The ecological approach to visual perception: classic edition*. Psychology Press.
- González, M. D. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- Grob, A. (1990). *Meinungen im Umweltbereich und umweltgerechtes Verhalten: ein psychologisches Ursachennetzmodell*.
- Hamilton, S., & Hamilton, M. (2009). The transition to adulthood: Challenges of poverty and structural lag. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., pp. 492-526). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002015>
- Harner, D. P. (1974). Effects of Thermal Environment on Learning Skills. *CEFP Journal*, 12(2), 4-6.
- Hart, J. (2004). Beyond struggle and aid: Children's identities in a Palestinian refugee camp. En J. Boyden, J. De Berry (Eds.), *Children and youth on the front line: Ethnography, armed conflict and displacement*. Oxford: Berghahn Books.
- Hart, J. (2004). *Children's participation in humanitarian action: Learning from zones of armed conflict. Synthesis report and three country studies prepared for the Canadian International Development Agency (CIDA)*. Oxford: Refugee Studies Centre, University of Oxford and The International NGO Training and Research Centre, Intrac.
- Hart, J. (2000). Children's clubs: New ways of working with conflict-displaced children in Sri Lanka. *Forced Migration Review*, 15.

- Hawkins, J. D., Farrington, D.P., y Catalano, R. F. (1998). "Reducing School Violence Trough the schools". In D.S. Elliot, B.A, Hamburg. Y K . R. Williams (ed.), *Violence in American Schools: A New Perspective* (pp. 188-216). New York: Cambridge University Press.
- Held, B.S. (2002). The Thyrrany of the Positive Attitude in America: Observation and Speculation. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (9), 965-992.
- Hernández, B. Y Valera, S. (2001). *Psicología Social Aplicada e Intervención Psicosocial*. España: Ed. Resma.
- Herrán, A. de la (2008). Capítulo 7-III: Metodología didáctica en Educación Secundaria: Una perspectiva desde la Didáctica General. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Hernández, F. A. (2004). Los fines de la educación. Educar para la sabiduría: Propuesta de Alfred North Whitehead. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-10.
- Hernández Vázquez, J. M. (2010). Habitabilidad educativa de las escuelas: Marco de referencia para el diseño de indicadores. *Sinéctica*, (35), 1-14.
- Hoffman, M. L.(1970). Moral development. In P.H. Mussen (Ed.); *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 2, 3rd ed., pp 261-360). New York: Wiley .
- Hoffman, M.L., & Hoffman, L.W. (1964). *Review of child development research*. New York: Russel Sage Foundation.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary Development and Validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children. *Psychological Assessment*, 6, 2, 149-58.
- Huebner, E., & Gilman, R. (2006). Students Who Like and Dislike School. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 2, 139-150.

- Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000). Correlates of School Satisfaction Among Adolescents. *Journal of Educational Research Washington-*, 93, 331-335.
- Hughes, J.N. (2000). The essential role of theory in the science of treating children beyond empirically supported treatments. *Journal for School Psychology*, 38, 301-330.
- Hunter, K. (2005). *Environmental psychology in classroom design* (Doctoral dissertation, University of Cincinnati).
- Humphreys, M. A. (1974). Classroom Temperature, Clothing and Thermal Comfort--A Study of Secondary School Children in Summertime. Building Research Establishment Current Paper 22/74. Reprinted from *The Building Services Engineer (JHVE)*, 41, 191-202.
- Hygge, S. (2003). Classroom experiments on the effects of different noise sources and sound levels on long-term recall and recognition in children. *Applied Cognitive Psychology*, 17(8), 895-914.
- INEE (2011) La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Capítulo 2. La infraestructura educativa para el bienestar y el desarrollo de las competencias en los niños.
- INIFED. (2013) Criterios normativos. Criterios de diseño arquitectónico.
- Jahoda, M. (1958). *Current Concepts of Positive Mental Health*. Basic Books: New York.
- Jakubowski, P. & Lange, S. (1978). *The Assertive Option: Your Rights and Responsibilities*. Research Press Company.
- Jenson, W.R., Olympia, D., Farley, M. & Clark, E. (2004). Positive psychology and externalizing students: Awash in a sea of negativity, *Psychology in the Schools*, 41, 67-80.

- Jenks, M., & Jones, C. (2010). (ed.), *Dimensions of the sustainable city*. New York: Springer.
- Kaiser, F. G. (1998). A general measure of ecological behavior¹. *Journal of applied social psychology*, 28(5), 395-422.
- Keyes, C. L. (2006). Mental health in adolescence: is America's youth flourishing?. *American journal of orthopsychiatry*, 76(3), 395.
- Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C. N., & Diener, M. 2005. Integrating the Diverse Definitions of Happiness : A Time-Sequential Framework of Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies*. Vol.6 no.3, 261 - 300.
- Kyttä, M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of environmental psychology*, 22(1), 109-123.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Wayne State University Press.
- Konow, J. (2003). Which is the fairest one of all? A positive analysis of Justice Theories. *Journal of Economic Literature*, 61, 1188-1239. doi: 10.1257/002205103771800013
- Küller, R., & Wetterberg, L. (1993). Melatonin, cortisol, EEG, ECG and subjective comfort in healthy humans: impact of two fluorescent lamp types at two light intensities. *Lighting Research and Technology*, 25(2), 71-80.
- Kunzmann, U., & Baltes, P. B. (2005). Theoretical and Empirical Challenges. *A handbook of wisdom: Psychological perspectives*, 110.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's Initial Sentiments about Kindergarten: Is School Liking an Antecedent of Early Classroom Participation and Achievement?. *Merrill-palmer Quarterly*, 46, 2, 255-79.

- Lansdown, G. (2001). Promoting Children's Participation in Democratic Decision-making. En: L. Ackerman, T. Feeny, J. Hart & J. Newman (2003). *Understanding and Evaluating Children's Participation. A review of Contemporary Literature*. London: Plan International, U.K.
- Laorden Gutiérrez, C. (2001) Familia, escuela y convivencia. Madrid: Fundei
- Laorden Gutiérrez, C., & Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado.
- Lazarus, A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.
- Rathus, S. (1973). A30-item schedule for asses
- Lazarus, R.S. (2003). Does the Positive Psychology Movement Have Legs? *Psychological Inquiry*, 14(2), 93-109.
- Lewis, T. J., Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing Problem Behavior through a School-Wide System of Effective Behavioral Support: Investigation of a School-Wide Social Skills Training Program and Contextual Interventions. *School Psychology Review*, 27, 3, 446-59.
- López, S. J., & Snyder, C. R. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Lubinski, D., & Benbow, C.P. (2000). States of excellence. *American Psychologist*, 55, 137-150.
- Luyben, P. (1980). "Effects of a presidential prompt on energy conservation in college classrooms". *Journal of Environmental Systems*, 10, 17-25.
- Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools*, 45(2), 177-190.
- March, A. F. (2005). Nuevas metodologías docentes. Talleres de Formación del profesorado para la Convergencia Europea impartidos en la UPM.

- Marin, I., Molins, C., Martínez, M., Hierro, E., Aragay, X., (2010). Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives. IPA ESPAÑA. Barcelona. Col.lecció Informes Breus 31. Fundació Jaume Bofill, en línea: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/525.pd>
- Mateo, J. et al (1995). La evaluación del profesorado de secundaria: la opinión del profesor. Proyecto de investigación del CIDE. Memoria Final. Barcelona.
- Mateo, J.; Escudero, T.; De Miguel, M.; Mora, J. G. & Rodríguez Espinar, S. (1996). "La Evaluación del profesorado. Un tema a debate". Revista de Investigación Educativa. 14, 2, 73-94.
- Mateo, J.; Escudero, T.; De Miguel, M.; Mora, J. G. & Rodríguez Espinar, S. (1996). Evaluación del Profesorado de Secundaria. Barcelona. Cedecs.
- Matos, J. (1995) El paradigma sociocultural de L.S. Vigostky y su aplicación en la educación (mimeo). Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.
- Medina-Calvillo, M. A., Gutiérrez-Hernández, C. Y., & Padrós-Blázquez, F. (2013). Propiedades psicométricas de la escala de bienestar psicológico de Ryff en población mexicana. *Revista Educación Desarrollo*, 27, 25-30.
- Meece, J. (2000) Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores, SEP, México, D.F. pág. 101-127
- Mejía, C. A. (2011). Estrés ambiental e impacto de los factores ambientales en la escuela.
- Mena, M., Romagnoli, C., Alcalay, L. & Arellano, M. (1993). *Convivencia social en la Enseñanza Media*. Corporación de Promoción Universitaria.
- Meyers, J. & Nastasy, B.K. (1999). Primary prevention in school settings. En T. Gutkin & C. Reynolds (Eds.). *The handbook of school psychology* (3ª. ed.). (pp. 764-799). New York: Wiley.

- Miguel, J. M. T., Moral, J. C. M., & Pardo, E. N. (2008). Modelos factoriales confirmatorios de las escalas de Ryff en una muestra de personas mayores. *Psicothema*, 20(2), 304-310.
- Moll, L.(1993) Vygotsky y la educación (2 E.) Buenos Aires: Aique.
- Monereo, C. (1998) “Análisis de los factores que intervienen en el aula en la enseñanza-aprendizaje en el aula”, en *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, México, SEP/Cooperación Española.
- Moore, G. T., O’Donnell, L., & Sugiyama, T. (2003) Children’s physical environments rating scale. In R. Cornish (Ed.), *Children: The core of society*, Proceedings of the Australian Early Childhood Association biennial conference (CD-ROM) Canberra: Australian Early Childhood Association.
- Moreno, B., & Gálvez, M. (2010). La Psicología Positiva va a la Escuela. *Tipica. Boletín electrónico de Salud Escolar*, 6(1). Obtenido de http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol6N1/vol6N1_Moreno_psicologia_positiva
- Muñoz Cantero, J.M., Ríos de Deus, M.P y Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 8, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm .
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (37-47) New York: Routledge.
- Myers, D.G. (1993). The pursuit of happiness. New York: Avon. En: Myers, D.G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56 - 67.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*. 55; 56 – 67.
- Navarro, Juan C. (2002) *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*, Banco Interamericano de Desarrollo: Washington DC.

- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2).
- Olivos, P. en Aragonés, J & Amérigo, M. (2010). *Psicología Ambiental*. Madrid, España: Pirámide .
- Papahiu, P. C., & Robledo, M. M. P. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(1), 47-84.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D., & Lozano, E. W. M. (2001). *Psicología del desarrollo*. McGraw-Hill.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Piaget, J. (1964). Seis estudios de psicología (9º ed, N. Petit, Trad.). *Barcelona: Seix Barral*
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel. Poseck, V. B. (Enero de 2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.
- Piaget, J. (1986). *Psicología evolutiva*. Madrid, Editorial Paidós, 296.
- Pisca, N. & Feldman, D. (2009). Purpose in life. En S. J. López (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Pol, E. (2002). Environmental management: a perspective from Environmental Psychology. *Handbook of environmental psychology*, 2, 55-84.
- Prescott, E., & David. T. G. (1986). Concept paper on the effects of the physical environment on day care. Unpublished paper, Pacific Oaks College, Pasadena CA.
- Prieto-Ursúa, M. (2006). *Psicología Positiva: una moda polémica*. Recuperado el 21 de Abril de 2015, de Clínica y Salud [revista en la Internet]:

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742006000300007&lng=es

- Puertas V., S., & Aguilar L., M. (s.f.). *Psicología Ambiental*. Universidad de Jaén.
- Quiles, M. (1986). *La actitud y el rendimiento escolar en matemáticas: Un acercamiento multidimensional* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral. Universidad de La Laguna).
- Reznitskaya, A., & Sternberg, R. J. (2004). Teaching students to make wise judgments: The “teaching for wisdom” program. *Positive psychology in practice*, 181-196.
- Roberts, M.C., Brown, K.J., Johnson, R.J., & Reinke, J. (2002). Positive psychology for children: Development, prevention, and promotion. In C.R. Synder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 663– 675). New York: Oxford University Press.
- Rodríguez López, J. M. (2002). “La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios”. En C. Mayor (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro
- Roggero, M. (2011). *Calidad educativa y calidad docente en Argentina*, Fundación Agropecuaria para el desarrollo de Argentina
- Romm, N. (1998). Interdisciplinary practice as reflexivity. *Syst. Pract. Act. Res.* 11(1), 63-77.
- Ruiz, G. (1999). *Un acercamiento a la calidad de la Educación Primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Ruiz-Silva, A. & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The structure of psychological wellbeing revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Salgado, S. V. A., & Serna, H. F. O. (2006). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista colombiana de educación*, (50), 198-215.
- Sallán, J. G. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Editorial La Muralla.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol. 1). McGraw-Hill.
- Saunders, C. D. (2003). The emerging field of conservation psychology. *Human Ecology Review*, 10(2), 137-149.
- Schiefelbein, E., & Simmons, J. (1981). *The determinants of school achievement: a review of the research for developing countries*. Ottawa: International Development Research Centre.
- Schmelkes, S. (1993) La calidad de la educación primaria. *Estudio en cinco regiones del Estado de Puebla*. Centro de Estudios Educativos, AC México.
- Schultz, P. W. y Kaiser, F. (2012). En S. Clayton (ed.), *The Oxford's Handbook of Environmental*
- Schmuck, P. & Schultz, P.W. (2002). Sustainable development as a challenge for Psychology. En P. Schmuck y P.W. Schultz (Eds.), *Psychology of Sustainable Development*. Norwell, Massachusetts: Kluwer. *and Conservation Psychology* (pp. 556-580). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Scriven, M. (1994). "Duty of the teacher". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 2, 151-184.
- Scriven, M. (1988). "Duty-based teacher evaluation". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 4, 319-334.
- Seligman, M. E. (1998). *Aprenda optimismo: Haga de la vida una experiencia maravillosa*. Grijalbo.
- Seligman, M.E.P. & Christopher, P. (2000). Positive Clinical Psychology, recuperado el 12 de junio de 2006 del sitio Web del Positive Psychology Cent: <http://www.ppc.sas.upenn.edu/posclinpsychchap.htm>
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*.
- Seligman, M.E.P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona, España: Vergara
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. E. (2011). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Sevillano, V., Aragonés, J. I., & Schultz, P. W. (2007). Perspective taking, environmental concern, and the moderating role of dispositional empathy. *Environment and behavior*, 39(5), 685-705.

- Short, G., & Carrington, B. (1991). Unfair Discrimination: teaching the principles to children of primary school age. *Journal of Moral Education*, 20(2), 157-176.
- Szostak, R. (2002). How to Do Interdisciplinarity: Integrating the Debate. ISSUES IN INTEGRATIVE STUDIES, No. 20, pp. 103-122
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of general psychology*, 2(4), 347.
- Sukhdev, P. (2008). The economics of ecosystems and biodiversity. *European Communities*.
- Suldo, S. M. & Huebner, E.S. (2006). Is extremely high life satisfaction advantageous during adolescence? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Tamayo, M. (2001). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.
- Terjesen, M.D. Jacofsky, M. Froh, J & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 163-172.
- Uchida, Y., Norasakkunkit, V.& Kitayama, S. (2004). Cultural constructions of happiness: theory and empirical evidence. *Journal of Happiness Studies*, 5, 223-239.
- UNICEF. (2010). *Educación en México*. México.
- Valera, S. (2002). Gestión ambiental e intervención psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 11, 289-302.
- Van Dierendonck, D., Abarca, A. B., Díaz, D., Jiménez, B. M., Gallardo, I., Valle, C., & Carvajal, R. R. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Araki, R., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139-152.

- Vera-Villarroel, P., & Guerrero, A. (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Universitas psychologica*, 2(1), 21-26.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva. Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 3-8.
- Villaverde, M. N. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, (1), 195-217.
- Villardón, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist sees it, *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*. Stanford Stanford university Press.
- Woodhead, M. (1997). «Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs». En: James, A. Y Prout, A. (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Palmer Press_ 63-84.
- Woodhead, M. (1998). «Children's Perspectives on their working lives - A participatory Study in Bangladesh, Ethiopia, The Phillipines, Guatemala, El Salvador y Nicaragua». Stockholm: Radda Barnen.

- Wu, D., DiGiacomo, A., y Kingston, A. (En prensa). “A sustainable building promotes pro-environmental behavior: An observational study on food Disposal”. *Plos One*.
- Yalom, I. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Zamagni, Stefano (1996) *Economics of altruism*, Aldershot, E. Elgar.
- Zazueta, L. & Rascón, J. (2006). *La mediación, estrategia para la mediación del conflicto y mejorar la convivencia escolar: estudio comparativo en escuelas primarias de Sonora (México)*. Tesis inédita de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-México.
- Zubieta, E. M., & Delfino, G. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de investigaciones*, 17, 277-283.

ANEXO 1

Hola, buenos días, te pedimos de favor tu apoyo respondiendo una serie de preguntas que tienen que ver con tu vida de estudiante y trabajo en la escuela, la información es confidencial, no es necesario que nos pongas tu nombre, por eso te pedimos seas totalmente sincero

A continuación te presentamos una serie de preguntas que tienen que ver con elementos físicos de tu salón de clase, patio y biblioteca; te pedimos que respondas cada una, toma en cuenta que el "0" representa la calificación más baja y "5" la más alta, y que puedes asignar valores intermedios, **encierra con un círculo** la calificación que otorgas:

Aula

1.- ¿Los muebles del aula están en buen estado, limpios?

Muy mal estado y sucios 0 1 2 3 4 5 *Buen estado y limpios*

2.- La temperatura dentro del aula es

Desagradable 0 1 2 3 4 5 *Muy agradable*

3.- ¿Los muebles y materiales disponibles en el aula son?

Nada necesarios 0 1 2 3 4 5 *Muy necesarios*

4.- La luz natural (ventanales, tragaluz) que hay en el aula la valoro como

Escasa 0 1 2 3 4 5 *Suficiente*

5.- La ventilación dentro del salón es

Insuficiente 0 1 2 3 4 5 *Muy apropiada*

6.- La iluminación artificial (focos, lámparas) que hay en el aula la considero

Escasa 0 1 2 3 4 5 *Suficiente*

7.- El tamaño del aula y la distribución de los muebles y equipos son

Nada apropiados 0 1 2 3 4 5 *Muy adecuados*

8.- La acústica dentro del aula es

Afectada por ruido exterior 0 1 2 3 4 5 *Libre de ruido exterior*

Los patios en la escuela están:

1.- Sucios	0	1	2	3	4	5	Limpios
2.-Poco espacio	0	1	2	3	4	5	Suficiente espacio
3.-Inseguros	0	1	2	3	4	5	Muy seguros
4.-Poco equipados para juegos	0	1	2	3	4	5	Bien equipados para juegos

Sobre la biblioteca escolar opino que es:

1.-Poco iluminada	0	1	2	3	4	5	Con iluminación suficiente
2.-Pocos muebles	0	1	2	3	4	5	Con mesas y sillas de trabajo suficientes
3.-Pocos libros y pocas opciones	0	1	2	3	4	5	Con variedad y muchos libros
4.-Espacio pequeño	0	1	2	3	4	5	De excelente tamaño

Elementos socio-educativos

Ahora las preguntas tienen que ver sobre cómo valoras la existencia y aplicación de las reglas escolares, nuevamente la escala es de "0" a "5", donde el cero representa la puntuación más baja y el cinco la máxima calificación, aunque puedes asignar valores intermedios. Te agradeceremos que expreses tu respuesta **encerrando en un círculo** la puntuación que eliges como respuesta.

Justicia

1.- El reglamento escolar es aplicado en mi salón de clases:

Nada parejo 0 1 2 3 4 5 En forma muy pareja

2.- El sistema de evaluación en tareas y exámenes es:

Aplicado en forma respetando desigual 0 1 2 3 4 5 Aplicado sin distinción y los criterios

3.- Las sanciones y recompensas :

No se cumplen 0 1 2 3 4 5 Se cumplen totalmente

4.- Mi participación en la toma de decisiones importantes:

No se considera 0 1 2 3 4 5 Es muy valorada

Calidad Educativa

Te pedimos a continuación con qué frecuencia suceden cada una de las siguientes conductas, actividades o hechos, que tienen que ver con el trabajo del maestro en clase, la respuesta que consideres más adecuada **subráyala**, por favor.

Relación/interacción con los estudiantes

1. **Mi maestro/a es accesible y está dispuesto/a a ayudarnos (El maestro tiene ganas de ayudarnos)**

Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

2. **Si hacemos alguna pregunta en clase, mi maestro/a nos saca de duda y nos orienta**

Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

3. **Es fácil hablar con mi maestro/a aun cuando ya no es hora de clases**

Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

4. **Mi maestro/a se interesa por lo que hacemos los fines de semana, sobre deportes, diversión, pasatiempos, viajes u otras actividades.**

Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

5. **Mi maestro/a responde a las preguntas de todos.**

Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

6. **Mi maestro/a se interesa por lo que hacemos fuera de la escuela.**

Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

7. **Mi maestro/a nos trata bien, es amable.**

Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

8. **Mi maestro/a tiene alumnos consentidos.**

Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

Metodología didáctica

1. **Mi maestro/a se preocupa si algún alumno no entiende algo visto en clase**

Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

2. **Mi maestro/a habla de una manera en la que le entendemos**

Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

3. **Mi maestro/a explica la importancia de aprender lo visto en clase y la manera en la que lo podremos aplicar en nuestras vidas.**

Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

4. **Mi maestro/a motiva para que participemos durante la clase.**

Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

5. **Mi maestro/a utiliza ejemplos, mapas conceptuales, gráficos o imágenes para apoyar lo que explica en clase.**

Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

6. **Mi maestro/a envía reportes a nuestros padres sobre nuestro avance en clase.**

Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

7. **Mi maestro/a deja tareas para realizarlas en casa.**
 Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre
8. **Mi maestro/a utiliza láminas, películas y videos para apoyar los temas visto en clase.**
 Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre
9. **Mi maestro/a deja elaboración de proyectos como apoyo a temas vistos en clase.**
 Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre
10. **Mi maestro/a utiliza libros de apoyo diferentes a los libros de texto.**
 Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

Evaluación

11. **Conozco la manera en la que mi maestro/a calificará cada materia al inicio de cada tema**
 Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre
12. **En cada materia tenemos claro lo que nos pide mi maestro/a.**
 Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre
13. **Al darnos las calificaciones, mi maestro/a nos explica por qué sacamos eso y puede revisarla si piensa que puede haber error.**
 Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre
14. **Mi maestro/a devuelve los trabajos de clase señalando cómo corregir nuestros errores.**
 Nunca Casi Nunca Casi siempre Siempre

Acciones pro – ambientales

Ahora te pedimos que **encierres en un círculo** cuantas veces haces las acciones que se presentan a continuación.

1. **Dejas basura regada en la casa.**
 Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca
2. **Sales a jugar afuera, si está bien el clima.**
 Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca
3. **Apagas las luces de un cuarto que ya no se van a utilizar.**
 Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca
4. **Sacas la basura para que la recoja el camión recolector.**
 Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca
5. **Dejas la llave del agua abierta mientras te cepilla los dientes.**
 Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca
6. **Pides más comida que la que se puedes y debes comer, cuando estas en casa.**

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca

7. Lees acerca de la naturaleza, tu solo o acompañado.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca

8. Dejas abierta la puerta del refrigerador después de buscar algo de comer.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca

9. Miras en la Televisión programas o videos ambientales o de la naturaleza.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca

10. Lees o miras libros o historias sobre la naturaleza o el ambiente.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca

11. Cuando haces tareas sobre maquetas o reportes buscas aprovechar materiales usados para reutilizarlos.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca

12. Promueves entre tus amigos y la familia el cuidado del medio ambiente.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca

Convivencia social

Señala a continuación el nivel o grado de satisfacción que te genera la convivencia que vives en estos distintos núcleos sociales, **tacha la respuesta con una "X"**

Grupo Social de	Nada satisfecho	Poco Satisfecho	Algo Satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho
Mi salón	0	1	2	3	4
Mi escuela	0	1	2	3	4
Mi casa	0	1	2	3	4
Mi familia	0	1	2	3	4
Mi colonia	0	1	2	3	4
Mi Ciudad	0	1	2	3	4

Ahora, te pedimos de favor que valores el nivel de frecuencia diaria en el que se presentan cada emoción, sentimiento, deseo o conducta que se señalan a continuación, la valoración es gradual de mayor (todos los días) a menor (nunca), pudiendo elegir opciones intermedias (por ejemplo: cuando consideras que algo no es totalmente presente o bien totalmente ausente) y **encerrándola en un círculo.**

Asertividad

1. Me puedo expresar con libertad cuando algo me disgusta.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca

2. Yo puedo decir “no” cuando no estoy de acuerdo con algo.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca

3. Me siento en confianza de expresar que una comida que me sirven no me gusta o no me gustó.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca

4. Me siento con la confianza de decir mi inconformidad en una tarea o actividad escolar.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca

5. Yo puedo manifestarme en plena libertad mi disgusto por una actividad que se debe realizar o se realiza dentro de mi casa.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca Nunca

Bienestar

1. Me siento seguro y a gusto conmigo mismo.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca
Nunca

2. Siento que mis amigos me ayudan en muchas cosas.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca
Nunca

3. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca
Nunca

4. Me siento bien cuando pienso en lo que espero hacer en el futuro.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca
Nunca

5. Mis objetivos en la vida me hacen sentir bien.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca
Nunca

6. Me gusta la mayor parte de mis características personales.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca
Nunca

7. Tengo confianza en mis opiniones incluso si son contrarias a lo que piensa los demás

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca
Nunca

8. Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca
Nunca

9. Con el tiempo siento que sigo aprendiendo más sobre mí mismo.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca
Nunca

10. Me siento orgulloso de quién soy y la vida que llevo.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca
Nunca

11. Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca
Nunca

12. Con el tiempo me he desarrollado mucho como persona.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca
Nunca

13. Para mí, la vida ha sido un proceso continuo de estudio, cambio y crecimiento.

Todos los días Casi todos los días A veces Casi nunca
Nunca

Cooperación-Compañerismo

1. Ayudo a otros a comprender las instrucciones y les oriento en las actividades que el maestro/a nos ha encomendado

Nunca Casi nunca Casi siempre Siempre

2. Presto mis cuadernos, libros y notas de clase cuando alguien del salón me los pide

Nunca Casi nunca Casi siempre Siempre

3. Mis útiles escolares (lápices, colores, reglas, borrador, sacapuntas, u otros materiales) los pueden utilizar cualquiera de mi salón.

Nunca Casi nunca Casi siempre Siempre

4. Compartir tu lonche con los niños o niñas que no llevaron.

Nunca Casi nunca Casi siempre Siempre

Sustentabilidad

1. En mi escuela se promueve el reúso de materiales educativos y el reciclaje de basura.

Nunca Casi nunca Casi siempre Siempre

2. Las campañas escolares del cuidado del ambiente: ahorro de luz eléctrica, cuidado del agua, reforestación, forman una parte importante de los programas escolares.

Nunca Casi nunca Casi siempre Siempre

3. En la escuela se promueve la sana convivencia escolar mediante festivales, juegos deportivos, concursos o presentaciones especiales (show de talentos, por ejemplo).

Nunca Casi nunca Casi siempre Siempre

4. **Existe en el programa escolar actividades que promueven la comunicación respetuosa entre alumnos y entre alumnos y maestros, como obras de teatro, sesiones plenarias, capacitación especial, campañas de letreros o eventos de reflexión (cursos-talleres de comunicación).**

Nunca Casi nunca Casi siempre Siempre

Con qué frecuencia, tu maestro en clase:

1. **Elabora experimentos para explicar un fenómeno natural.**

Nunca Casi nunca Casi siempre Siempre

2. **Elabora junto con el grupo propuestas para el cuidado del medio ambiente o la naturaleza.**

Nunca Casi nunca Casi siempre Siempre

3. **Elabora ejercicios Matemáticos con ejemplos del medio ambiente o naturaleza**

Nunca Casi nunca Casi siempre Siempre

4. **Pone material de lectura que tratan temas del medio ambiente: naturaleza, del cuidado de plantas y animales, etc.**

Nunca Casi nunca Casi siempre Siempre

Equidad

1. **En el salón de clases niños y niñas tienen los mismos derechos para tomar decisiones, opinar, dar ideas y proponer actividades o reglas.**

No, no tenemos los mismos derechos somos iguales. 0 1 2 3 4 5 Si, totalmente de acuerdo los niños y niñas iguales.

2. **Hay actividades escolares, como limpiar el salón, recoger los materiales, mantener el orden que deben de ser realizado solo por las niñas.**

No, los niños al igual que las niñas pueden participar en actividades de limpieza y orden. 0 1 2 3 4 5 Si, estas tareas son propias de una

3. **Cuando se trata de mover mesabancos, cargar el escritorio del maestro/a o los botes de basura, se debe de responsabilizar a los niños.**

No, las niñas también tienen la capacidad y energía para realizar actividades que requieren de fuerza. 0 1 2 3 4 5 Si, estas tareas solo son adecuadas para un

4. **Mi trato en el salón de clases e igual con niños y niñas.**

No, mi trato sinceramente es diferente 0 1 2 3 4 5 Mi trato es igual, no hago diferencias.