


ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Ambiente escolar positivo, justicia escolar, conducta sostenible y bienestar en estudiantes de bachillerato

Positive school environment, school justice, sustainable behaviors, and well-being in high school students

Beatriz María Valenzuela García¹ , Martha Frías Armenta¹ 

¹ Universidad de Sonora, México.

Forma de citar: Valenzuela-García, B., & Frías-Armenta, M. (2024). Ambiente escolar positivo, justicia escolar, conducta sostenible y bienestar en estudiantes de bachillerato. *Rev. CES Psico*, 17(1), 68-86. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.7056>

Resumen

Un ambiente escolar positivo (AEP) puede promover la percepción de justicia escolar (JE), la manifestación de conductas sostenibles (CS) y la experimentación de bienestar. En este sentido, el objetivo de la presente investigación es analizar la relación entre AEP, JE, CS y el Bienestar Escolar Subjetivo (BES) en estudiantes de bachillerato. Para tal efecto, se realizó un estudio correlacional, prospectivo y transversal, en el que participaron 349 estudiantes ($M = 16.39$ años; $D.E. = 0.68$). Se aplicaron las escalas de Ambiente Escolar Positivo, de Justicia Escolar, de Conducta Sostenible y 16 reactivos del cuestionario Bienestar Subjetivo en Estudiantes Universitarios. Se estimó la confiabilidad, validez convergente, discriminante y concurrente de cada instrumento; además, se probaron modelos de covarianzas y estructurales. Los resultados indicaron la validez y confiabilidad de la mayoría de las escalas ($\alpha \geq 0.60$; $W \geq 0.65$). El AEP se relacionó directa y positivamente con el BES, y de forma indirecta a través de la CS y la JE. El modelo estructural explicó el 74% de la varianza del BES, lo cual indica que el AEP, la JE y la CS promueven en gran parte el BES de las y los estudiantes. Los resultados pueden utilizarse para promover el mejoramiento de programas escolares y políticas públicas que generen una educación constructiva.

Palabras clave: ambiente escolar positivo; justicia escolar; conducta sostenible; bienestar.

Abstract

Positive school environments (AEP) could promote the perception of school justice (JE), sustainable behaviors (SB), and the experience of well-being. However, few studies have focused on these aspects in high school. Therefore, this research aims to analyze the relationship between AEP, JE, CS, and well-being in high school students. Three hundred forty-nine (349) students from two high schools participated on this study (mean age 16.39 years, $SD = 0.68$). Univariate statistics and reliability of the scales were obtained (Cronbach's Alpha and McDonald's Omega), as well as the convergent, discriminant, and concurrent validity through inferential statistics such as Spearman's Rho coefficient, calculations of the Average Variance Extracted, and its square root. In addition, covariance and structural models were tested. The results indicated that most of the scales were reliable ($\alpha \geq 0.60$; $W \geq 0.65$) and valid. The AEP related positively and directly to student well-being and indirectly via the JE and SB. The findings of this research can help inform continuous school improvement programs and generate public policies that seek to promote constructive education.

Keywords: Positive school environment; school justice; sustainable behavior; well-being.

Introducción

La escuela posee un rol preponderante en el establecimiento de valores personales, sociales y culturales, en virtud de ser un espacio donde niñas, niños y adolescentes (NNA) pasan gran parte de su tiempo (Adler, 2017). Actualmente, un porcentaje significativo de centros escolares de bachillerato aún promueven una educación tradicional, cuyos objetivos centrales son la trasmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades académicas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). No obstante, ante la necesidad de alcanzar un desarrollo integral de los seres humanos, ha proliferado el estudio teórico y aplicado de la educación en el marco de la psicología positiva (Adler, 2017; Norrish et al., 2013).

La educación positiva basa sus principios en la investigación y promoción de fortalezas de carácter, virtudes, bienestar y florecimiento, tanto personal como comunitario. Se orienta al desarrollo de habilidades sociales, al fortalecimiento de la resiliencia, al establecimiento de un propósito de vida, a plantearse retos y desafíos motivadores, y, al mismo tiempo, a la promoción del progreso académico y cognitivo de las y los estudiantes (Seligman et al., 2009). Desde esta perspectiva, una escuela positiva aprecia la importancia del bienestar de los educandos, y considera indispensable su satisfacción y generación de emociones positivas, así como el logro del éxito personal y académico. Adicionalmente, asume las diferencias individuales como guías para crear experiencias educativas significativas y promover relaciones sociales positivas en la comunidad escolar (Huebner et al., 2011).

Corral et al. (2014) integran un elemento al campo de estudio de la educación positiva: el cuidado medioambiental. En consecuencia, definen el ambiente escolar positivo (AEP) como aquel que brinda espacios físicos que posibilitan el aprendizaje y permiten actuar de manera sostenible con el medio ambiente natural y social, y en el que las interacciones entre la comunidad escolar se dan bajo una normatividad que asegura el respeto a sus derechos.

En este marco conceptual del AEP (Corral et al., 2014), los centros escolares de bachillerato que se proponen alcanzar los objetivos de la educación positiva requieren integrar factores de tipo físico, social, instruccional, medioambiental y normativo. No obstante, en algunos contextos es difícil que estos elementos se presenten de forma suficiente y adecuada. Con relación al ambiente físico escolar, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2019a), nueve naciones de Latinoamérica reportan insuficiencia de infraestructura educativa, principalmente falta de bibliotecas, laboratorios y aulas de cómputo. Estas condiciones afectan directamente los procesos de enseñanza en aproximadamente 40% de las escuelas en países como Colombia, Costa Rica, Indonesia, Jordania y México (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE], 2018; UNESCO, 2017).

Con relación a los aspectos instruccionales, la UNESCO (2020) reporta que, en 43 países, aproximadamente el 30% de las y los docentes no adaptan sus estrategias de enseñanza a la diversidad del estudiantado. En México, por ejemplo, algunos datos reflejan la permanencia de prácticas y valores de la educación tradicional: únicamente el 50% de las y los adolescentes de 14 a 16 años evaluados en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) refirió participar en clases con alta demanda cognitiva, solo 40% del alumnado afirmó recibir explicaciones claras en clase y trabajar colaborativamente, y 63% de las y los docentes aún consideraban los exámenes individuales como la estrategia primordial en la evaluación (INEE, 2020).

Además de los elementos físicos e instruccionales del entorno escolar, en el marco de la educación positiva, el ambiente social también es relevante. Este ambiente se conforma principalmente por las relaciones entre estudiantes, y entre estos y la planta docente, en un marco ideológico y de valores específico que influye en el desarrollo académico, socioemocional y en el bienestar estudiantil y de todos los miembros de la comunidad escolar (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2018; 2019; UNESCO, 2020). Desafortunadamente, con frecuencia, en escuelas secundarias y preparatorias se entablan interacciones entre estudiantes que impiden el normal desarrollo de las actividades escolares, puesto que se presentan agresiones físicas, psicológicas y acoso

escolar (Petrus, 2001). Al respecto, se reporta que el 30% de estudiantes de 15 años y más, a nivel mundial, han sido objeto de acoso escolar por parte de sus pares (UNESCO, 2019). Así mismo, Toledo et al. (2018) realizaron una investigación documental sobre violencia en la escuela que abarcó estudios empíricos publicados en español, inglés y francés entre los años 2000 a 2015, en las bases de datos WoS, SCOPUS, SciELO, y observaron la presencia de contextos educativos donde la violencia aún es utilizada como herramienta disciplinaria, y los docentes realizaban prácticas de abuso emocional a sus alumnos como humillaciones, amenazas, burlas, insultos y agresiones verbales con comentarios denigrantes; además, etiquetaban al estudiantado según sus atributos y discriminaban a aquellos que vivían en sectores sociales desfavorecidos. Pese a estos datos, en países como México, las habilidades sociales no son consideradas en el perfil de ingreso del profesorado en bachillerato (INEE, 2020).

Los aspectos normativos y de justicia escolar son igualmente importantes en el estudio de un AEP, puesto que de ellos depende la organización de las dinámicas de la comunidad escolar en su conjunto (Corral et al., 2014). El concepto de justicia escolar (JE) se ha dividido principalmente en dos dimensiones: la procedimental y la distributiva. La procedimental se refiere a la percepción de las y los estudiantes de las oportunidades que tienen para expresar su opinión sobre los procesos que los involucran; y la distributiva está relacionada con la percepción de los resultados y beneficios que obtienen en su trayectoria escolar (Gouveia-Pereira et al., 2003; Nelson et al., 2014); en ambos casos, de acuerdo con la normatividad escolar existente. Nelson et al. (2014) en un estudio realizado con estudiantes adolescentes encontraron que aquellos que percibían que los procesos escolares eran más justos se comportaban de forma más comprometida y menos dominante. Bauman (2017), en una conferencia sobre aspectos relevantes de acceso a la justicia de NNA en Canadá, afirmó que, por su condición de menores de edad, la posibilidad de las y los adolescentes de ejercer sus derechos es problemática, pues generalmente son vistos como personas dependientes, con falta de madurez y sus opiniones en situaciones que les incumben son frecuentemente ignoradas (p.e. aspectos escolares como la admisión, ingreso, evaluación y gestión de resultados académicos). Estas condiciones son igualmente aplicables a países de América Latina (Campos, 2009), donde los NNA no cuentan con mecanismos claros de acceso a la justicia (Mosher, 2008) ni servicios de apoyo en procesos educativos (Dirección General de Bachillerato [DGB], 2019^a, 2019^b). Diversos estudios sobre la normatividad escolar en nivel secundario en México revelan que la mayoría de los reglamentos escolares están diseñados para regular únicamente la conducta del estudiantado, predominando medidas autoritarias y punitivas, frente a las deseables de carácter formativo e integral (Frías-Armenta, 2018; Landeros & Chávez, 2015), y omiten la regulación de procedimientos esenciales en la vida estudiantil, así como el establecimiento de pautas institucionales para promover igualdad, respeto a la diversidad, equidad, convivencia justa y conservación de recursos naturales (Landeros & Chávez, 2015).

Así mismo, los AEP deben integrar prácticas de cuidado y conservación que garanticen su sostenibilidad. La Conducta Sostenible (CS) es definida como las acciones efectivas, deliberadas y anticipadas dirigidas a preservar los recursos naturales y sociales de las generaciones humanas presentes y futuras (Corral-Verdugo & Pinheiro, 2004). Algunos modelos educativos actuales instan a las instituciones a incluir esta conducta de manera transversal en el currículo, a promover acciones social y ambientalmente responsables, que contribuyan a la formación de sociedades sostenibles en las que las personas y los ecosistemas se desarrollen de forma paralela y propicien el bienestar individual y colectivo a través del tiempo (Gibson, 1986; Kuzich et al., 2015; O'Brien & Howard, 2020; UNESCO, 2020). Recientemente, en México, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 propone formar al estudiantado en competencias que aseguren el consumo racional y el desarrollo sostenible en la población (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2020); no obstante, la mayoría de las escuelas carecen de las condiciones básicas para generar dichas competencias (Colín-Mercado et al., 2020).

Las problemáticas señaladas en torno a el AEP, la JE y la CS resultan relevantes en función de su posible efecto sobre el bienestar del estudiantado (Suldo et al., 2009). El bienestar, en el marco de la psicología positiva, se refiere a la valoración que cada persona tiene sobre su vida, considerando la congruencia entre sus expectativas, logros y la experimentación de emociones positivas (Ferragut & Fierro, 2012). De este concepto

se desprende la noción de bienestar psicológico, definida por Sandoval Barrientos et al. (2017) como el desarrollo de capacidades que ofrecen un funcionamiento positivo; esto es, a través una vida virtuosa, enfocada en la búsqueda de la realización del potencial humano. Por otro lado, el bienestar subjetivo se define como la percepción de las conclusiones afectivas y cognitivas que tienen las personas acerca de sus vidas (Garzón et al., 2020), y se alcanza a través de la satisfacción vital y la experimentación del mínimo de emociones desagradables (Boniwell, 2012). En el dominio educativo, este último concepto se denomina Bienestar Escolar Subjetivo (BES), y se refiere al bienestar acumulativo de las y los estudiantes, producto de la combinación de componentes emocionales, cognitivos, sociales y conductuales, que son valorados en sí mismos porque son efectivos para obtener cosas o metas valiosas; así, la satisfacción con la vida, la eficacia académica, la gratitud y la conexión con la escuela se consideran indicadores de este tipo de bienestar (Renshaw & Bolognino, 2016).

De acuerdo con los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, siglas de *Programme for International Student Assessment*) en el 2018 (OCDE, 2019a), el 33% de las y los estudiantes evaluados presentaron niveles medio y bajo de satisfacción con la vida. Se ha encontrado que los niveles de insatisfacción, entre otros factores, frecuentemente derivan en elevadas tasas de ausentismo, disminución del logro y compromiso educativo y, eventualmente, en deserción estudiantil en el bachillerato (Secretaría de Educación Pública [SEP] de México, 2019); y más aún, estas situaciones pudieran propiciar el surgimiento de problemáticas psicológicas en esta población, tales como la depresión, la ansiedad e incluso, el suicidio (OMS, 2019).

El estudio del AEP, la JE, la CS y BES es complejo, dado que cada concepto conjunta un número importante de variables que están estrechamente vinculadas (Corral et al., 2014; Pareek & Rathore, 2014; Seligman et al., 2009). Hay pocas investigaciones que aborden simultáneamente estos constructos: Matos y Carvalhosa (2001) estudiaron la relación entre la percepción del ambiente escolar (sentido de pertenencia) con el bienestar de 6,903 adolescentes de secundaria, con M edad = 14.1 años, y encontraron una influencia significativa, directa y positiva de una percepción estudiantil favorable del entorno escolar sobre su bienestar. Por su parte, Pyhältö et al. (2010) reportaron que las experiencias significativas (incidentes críticos que afectaban el desempeño de las y los adolescentes) de 518 estudiantes de secundaria, se originaron a partir de actividades académicas y extracurriculares, así como de las interacciones con compañeros y docentes; destacaron la relevancia de la calidad pedagógica en el ambiente instruccional como promotora del aprendizaje y, sobre todo, del bienestar estudiantil. Garza (2016) realizó un estudio con 411 estudiantes de quinto y sexto grado de primaria con el fin de probar el modelo de Escuela Positiva, que incorpora aspectos físicos y socioeducativos del ambiente escolar, así como la CS y el bienestar. Sus resultados mostraron que los elementos físicos, socioeducativos y la CS presentaban correlaciones altamente significativas, mientras que el bienestar (incluyendo el bienestar psicológico y la asertividad del alumnado) se correlacionó significativamente con el AEP; y no se reportó ninguna relación entre la CS y el bienestar estudiantil.

En el marco del modelo de educación positiva, White y Kern (2018) reportaron que la percepción positiva de los estudiantes varones de una escuela primaria-secundaria en Australia respecto al ambiente físico, social, instruccional y administrativo, promovía su comportamiento prosocial (parte de la CS) y bienestar. O'Brien y Howard (2020) aplicaron el modelo Escuela Viva en comunidades rurales, el cual integra elementos de la educación positiva con una orientación sostenible, mediante la creación de oportunidades para las y los estudiantes de aprender competencias del cuidado del medio ambiente físico y social. Igualmente, las prácticas instruccionales también se orientaron a la promoción de la salud y el bienestar estudiantil. Después de su aplicación, los autores reportaron mejoras en el ambiente escolar, tanto en aspectos académicos como conductuales del estudiantado.

Dada la relevancia de las problemáticas descritas en el ambiente escolar de bachillerato, en su marco normativo o de JE, en el desarrollo de las CS en la escuela y su posible impacto en el BES de las y los adolescentes, el

objetivo de la presente investigación es analizar la relación entre los factores ambiente escolar positivo, justicia escolar, conducta sostenible y el bienestar escolar subjetivo en estudiantes de bachillerato.

A partir de la revisión teórica realizada, se pretende probar el siguiente modelo (Figura 1), según el cual el AEP se relaciona directa y positivamente con el BES de las y los estudiantes de bachillerato, así como de forma indirecta a través de la CS y la JE.

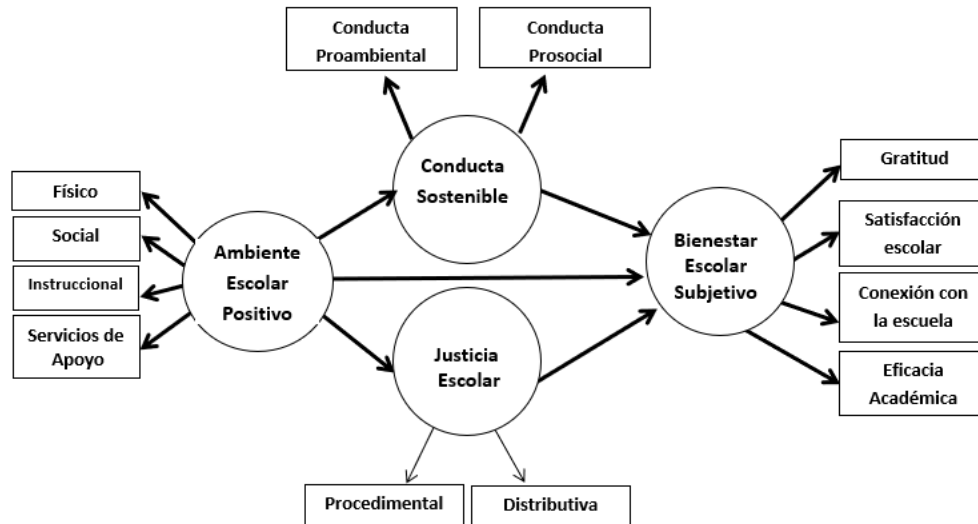


Figura 1. Modelo teórico de AEP en el nivel de bachillerato.

La presente investigación pretende realizar aportes teóricos y metodológicos al campo de la educación positiva en el nivel de bachillerato. Así mismo, busca generar información sobre la relación de la JE y la CS con el AEP, pero, sobre todo, evidenciar su papel en la promoción del BES. Por otra parte, aporta el diseño y validación de escalas para población adolescente que pueden emplearse en la investigación y creación de estrategias de intervención y programas que busquen promover la formación integral de las y los adolescentes.

Método

Diseño

Se realizó una investigación de tipo correlacional, dado que describe la relación entre los factores expuestos (Hernández et al., 2014); prospectiva y transversal, ya que las variables se midieron una sola vez y los datos se recabaron expresamente para el estudio (Mousalli-Kayat, 2015).

Participantes

A partir de un muestreo no probabilístico, el estudio contó con la participación de 349 estudiantes (54.7% mujeres, 45.3% hombres) de Hermosillo, Sonora, México, con una edad *Media* = 16.39 (*D.E.* = 0.68) años; el 85.7% asisten a una escuela pública y 14.3% privada; y 13.5% de las y los estudiantes trabajan.

Instrumentos

Escala de Ambiente Escolar Positivo. Se conformó por 104 reactivos distribuidos en cuatro factores (o subescalas): *ambiente físico, social, instruccional y servicios de apoyo.*

Para evaluar *Ambiente Físico* se emplearon 39 reactivos agrupados en cuatro subescalas: 14 reactivos sobre las condiciones ambientales de las aulas (p.e. "En los salones donde llevo clase hay ventilación adecuada"), 11

sobre aspectos de limpieza, orden y estética de la escuela (p.e. “Los baños de la escuela están limpios”), 10 relacionados con la infraestructura vial en torno a la escuela (p.e. “Los cruces peatonales están bien señalados”) y 4 sobre percepción de seguridad en la escuela (p.e. “No me importaría quedarme en la escuela después de clase porque es un lugar seguro”). Las escalas de respuesta van de 1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo. Las subescalas fueron elaboradas *exprofeso* para esta investigación, tomando como base teórica y metodológica las propuestas de Garza (2016), quien reportó $\alpha = 0.67$ para los reactivos que evaluaban el ambiente del aula y de 0.54 para ambientes exteriores de escuelas primarias. Además, se adaptó la escala Transitabilidad peatonal del entorno del vecindario (“*Neighborhood Environment Walkability Scale-A*”) de Cerin et al. (2006) para los reactivos de las subescalas de infraestructura vial y limpieza, orden y estética. Los autores de la escala original reportaron la media del Coeficientes de Correlación Intraclase (ICC) = 0.23 como medida de confiabilidad.

Para evaluar *Ambiente Social* se emplearon 2 subescalas que agruparon 18 reactivos. La primera evaluó la relación estudiante-docente y se conformó por 10 reactivos (p.e. “Profesores y estudiantes trabajamos juntos para solucionar problemas”) adaptados del instrumento de Monzalvo et al. (2019) sobre competencias socioemocionales docentes ($\alpha = 0.80$). La segunda aborda, a través de 8 reactivos, la percepción estudiantil sobre la relación entre estudiantes (p.e. “Los compañeros de clase se sienten muy cercanos unos con otros”) diseñados a partir de las aportaciones teóricas y la escala de Convivencia Escolar de Del Rey et al. (2017) ($\alpha = 0.94$ escala completa). La escala de respuestas fue de 1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo para ambas.

El factor *Ambiente Instruccional* consta de 33 reactivos elaborados para esta investigación, considerando las aportaciones teóricas y empíricas de Heinich et al. (2002) y Shernoff et al. (2003). Compuesta por 15 reactivos, la primera parte abordó la percepción estudiantil sobre la planeación, evaluación y uso de recursos didácticos en clase (p.e. “los profesores de mi escuela dan a conocer el objetivo de las materias al iniciar el semestre”); se utilizó una escala de respuesta tipo Likert que va de 1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo. La segunda evaluó, mediante 18 reactivos, el nivel de reto percibido por las y los estudiantes en las actividades instruccionales (p.e. “que tanto reto representa para ti comprender y seguir las reglas de la escuela”). La escala de respuestas fue de 0 = nada de reto a 4 = reto demasiado grande.

Para evaluar *Servicios de apoyo* se cuestionó al estudiante sobre la atención recibida por parte de la comunidad escolar (directivos, psicólogos, tutores, trabajadores sociales, etc.) en torno al ejercicio de sus derechos, a la prioridad a su formación integral sobre la implementación de sanciones, o ayuda general a estudiantes (p.e. “cuando entré a la escuela, conté con apoyo de alguien que trabaja ahí que me resolvía las dudas que tenía y me decía qué hacer en cada momento”). Se conformó por 14 reactivos elaborados *exprofeso* para este estudio con base en los postulados del *International Association of Youth and Family Judges and Magistrates* (IAYFJM) (2017), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2015). La escala de respuesta fue de 1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo.

Escala de Justicia Escolar. Conformada por 40 reactivos: 20 para evaluar justicia procedimental y 20 justicia distributiva (Valenzuela & Frías, 2019). En la dimensión de justicia procedimental se evaluó la justicia percibida en los procesos de admisión y aplicación del reglamento escolar (p.e. “Según tu punto de vista ¿qué tan justos son los criterios y el proceso de evaluación de las materias que cursas?”). Y en la justicia distributiva, la percepción de justicia en los resultados obtenidos en las evaluaciones escolares u otras aplicaciones del reglamento escolar (p.e. “¿Consideras que a todos los estudiantes se les asignó el grupo y/o turno en el que están tomando clases de la misma forma que a ti?”). El instrumento consta de una escala de respuesta tipo Likert, de 0 = extremo inferior de la variable (completamente en desacuerdo, nada, nunca) a 10 = extremo superior de la variable (completamente de acuerdo, todo, siempre). Las autoras reportaron un $\alpha = 0.91$ para JP y $\alpha = 0.93$ para JD.

Escala de Conducta Sostenible. Conformada por 44 reactivos agrupados en dos subescalas: Comportamiento Proambiental (CPA) y Comportamiento Prosocial (CPS). El *Comportamiento Proecológico* (parte del CPA) se valoró mediante 17 reactivos sobre acciones de cuidado del medio ambiente escolar (p.e. “Participo en proyectos de limpieza”); *Frugalidad*, segundo elemento del CPA, se evaluó mediante 5 reactivos sobre el cuidado de los recursos naturales (p.e. “Reparo mis artículos escolares en lugar de comprar nuevos”). En ambos casos, las opciones de respuesta van de 1= muy falso para mí a 5 = muy cierto para mí. Estas subescalas fueron adaptadas del instrumento de Corral et al. (2009), quienes reportaron $\alpha = 0.76$. Para medir la CPS se aplicaron 22 reactivos tomados del Inventario de Comportamientos Prosociales en el Contexto Escolar, validado por Méndez et al. (2015) con población mexicana ($\alpha = 0.93$), y se evaluó mediante 5 subescalas: *empatía y consuelo verbal* (6 reactivos, p.e. “Cuando alguien está triste, puedo entender por qué se siente así”), *escucha profunda* (4 reactivos, p.e. “Callo mientras alguien habla”), *servicio físico y verbal* (5 reactivos, p.e. “Explico a los otros las reglas del juego cuando no las entienden”), *ayuda física* (4 reactivos, p.e. “Ayudo a un compañero con dificultades a realizar una actividad manual”) y *solidaridad* (3 reactivos, p.e. “Contribuyo a la creación de un clima de armonía”). Se empleó una escala de respuesta tipo Likert que va de 0 = nunca a 4 = casi siempre.

Cuestionario de Bienestar Subjetivo para Estudiantes Universitarios (*College Student Subjective Wellbeing Questionnaire*) (Renshaw, 2018). Utilizado para evaluar el Bienestar Escolar Subjetivo de las y los estudiantes y traducido al español para este estudio empleando el método traducción-retraducción. Está conformado por cuatro subescalas: *satisfacción escolar* (4 reactivos, p.e. “Estoy feliz con mi desempeño en mis clases”), *eficacia académica* (4 reactivos, p.e. “Estudio bien (lo suficiente) para mis clases”), *gratitud escolar* (4 reactivos, p.e. “Me siento agradecido con la gente que me ha ayudado a tener éxito en el bachillerato”) y *conexión con la escuela* (4 reactivos, p.e. “La gente de esta escuela es amigable conmigo”); se empleó la escala de respuesta tipo Likert, que va de 1 = totalmente en desacuerdo a 7 = totalmente de acuerdo. El autor del cuestionario original reportó un $\alpha = 0.91$.

Cuestionario de datos sociodemográficos. Se solicitó a los participantes información sobre su edad, sexo, grado escolar, situación laboral, ingreso familiar mensual, y situación laboral de padres/madres o tutores.

Procedimiento

En primer lugar, se presentó el proyecto a los directivos de dos escuelas de nivel bachillerato y se gestionó su autorización. Posteriormente, se explicó al estudiantado y sus familias el objetivo de la investigación, se les invitó a participar y quienes aceptaron firmaron el respectivo consentimiento informado, de acuerdo con el Código de Ética del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010) y los lineamientos del Comité de Ética Institucional de la Universidad de Sonora, México, el cual avaló el proyecto. El levantamiento de datos comenzó de forma presencial y, por motivo de la contingencia sanitaria por COVID-19, se dio continuidad a la aplicación de instrumentos de manera virtual, empleando la plataforma *Google Forms*. En la etapa de aplicación a distancia, se utilizó *Google Meet* para conducir las sesiones de forma sincrónica (tres por grupo) y con una duración de 50 minutos cada una. Todas las sesiones fueron coordinadas por la primera autora de este artículo.

Análisis de datos

Mediante el programa estadístico SPSS v23 (Field, 2013) se calcularon medias y desviaciones estándar para las variables continuas y frecuencias para las categóricas; se realizaron pruebas de normalidad a los datos empleando los indicadores *Kolmogorov-Smirnov* y *Shapiro-Wilk*. Para calcular la confiabilidad de las escalas, se estimó su consistencia interna con los coeficientes de *Alfa de Cronbach* y *Omega de McDonald* (valores esperados $\alpha \geq 0.60$ y $W \geq 0.65$, respectivamente) (Christmann & Van Aelst, 2006; Katz, 2006); se estimó también la correlación entre escalas calculando el coeficiente *Rho de Spearman*. Finalmente, fueron promediados los ítems de cada subescala para obtener un valor único, sintético y final que exprese lo que ocurre con cada constructo (Batthyány et al., 2011).

Con el paquete estadístico EQS v6 (Bentler, 2006) se calculó la validez convergente y discriminante, probando

un modelo de covarianzas entre los factores estudiados, además de calcular la *Varianza Media Extraída* (VME) y su raíz cuadrada por constructo. La VME se estimó elevando al cuadrado los pesos factoriales de cada indicador, sumándolos y dividiendo el resultado entre el número total de indicadores. Hair et al. (2014) afirman que la validez convergente es aceptable si la VME es > 0.50 ; por su parte, Moral-De la Rubia (2019) presenta criterios más flexibles para los valores de VME, considerando que ésta puede variar en función de la confiabilidad de los instrumentos, de los pesos factoriales de cada indicador y de la complejidad del constructo. La *raíz cuadrada de la VME*, para demostrar validez discriminante, es satisfactoria si resulta mayor que las covarianzas con otros factores (Hair et al., 2014; Moral-De la Rubia, 2019).

La validez concurrente, así como la relación entre los constructos estudiados, se calculó empleando el modelamiento de ecuaciones estructurales (MEE) (John & Soto, 2007; Urbina, 2014). Los datos no presentaron una distribución normal, por tanto, los procedimientos fueron realizados con el método no paramétrico ML Robusto (*Mardia* = 63.64) (Boomsma & Hoogland, 2001). Para corroborar la bondad de ajuste estadística de los modelos, se consideraron los indicadores de *Chi Cuadrada (grados de libertad)* y el valor de *p*, el cual se espera que sea > 0.05 , es decir, que no haya diferencias significativas entre el modelo teórico y los datos, por lo cual se calculó la *Chi Cuadrada Relativa (Chi cuadrada / grados de libertad)* cuyo valor esperado es < 5 (Schumacker & Lomax, 2004). Se estimaron también el índice de bondad de ajuste (*BBNFI*), el índice ajustado de bondad de ajuste (*BBNNFI*) y el índice de ajuste comparativo (*CFI*), cuyos valores se espera que sean > 0.90 para corroborar la bondad de ajuste práctica (Hair et al., 2014). Para medir el error de aproximación razonable (*RMSEA*) se empleó el índice de errores cuadrados, cuyo valor debe ser < 0.08 (Zhang & Savalei, 2016).

Resultados

En las Tablas 1 y 2 se presentan los coeficientes de confiabilidad de las subescalas de la Escala de AEP. Se obtuvieron *Alfas de Cronbach* superiores a 0.60 y *Coefficientes Omega* mayores a 0.65, denotando la consistencia interna de los instrumentos. Cabe mencionar que se conservaron prácticamente todos los reactivos de las subescalas, eliminando solo 6 (1 de aula, 2 de percepción de seguridad, 1 de relación entre estudiantes, 2 de frugalidad). Las respuestas de la subescala de nivel de reto percibido se evaluaron de forma inversa, dado que la redacción de sus reactivos hacía referencia a la dificultad para realizar ciertas actividades, lo que podría ser percibido como un aspecto negativo por las y los estudiantes, y no como un aspecto favorable para su aprendizaje, carácter indispensable para que la situación se considerara como un reto no como una barrera (Corral et al. 2022).

Tabla 1. Estadísticas univariadas, Alfa de Cronbach y Omega de McDonald para la escala de AEP.

Escala/Subescala	Media	D.E.	Alfa	Omega
<i>Ambiente Escolar Positivo (escala general)</i>	3.29	0.33	0.92	0.93
<i>Ambiente físico (subescala completa)</i>	3.48	0.47	0.90	0.90
Aula	3.71	0.45	0.76	0.76
Infraestructura vial	3.27	0.64	0.81	0.80
Limpieza, orden y estética	3.50	0.74	0.88	0.88
Percepción de seguridad	3.12	0.79	0.68	0.70
<i>Ambiente Social (subescala completa)</i>	3.68	0.52	0.88	0.86
Relación con profesores	3.67	0.58	0.84	0.84
Relación con compañeros	3.69	0.70	0.88	0.88
<i>Ambiente Instruccional (subescala completa)</i>	3.16	0.47	0.88	0.86
Diseño instruccional	3.77	0.61	0.90	0.89
Reto escolar	2.65	0.62	0.88	0.88
<i>Servicios de apoyo</i>	3.55	0.54	0.85	0.85

Tabla 2. Estadísticas univariadas, Alfa de Cronbach y Omega de McDonald para las escalas de Bienestar Escolar Subjetivo, Conducta Sostenible y Justicia Escolar

Escala/Subescala	Media	D.E.	Alfa	Omega
<i>Bienestar Escolar Subjetivo (subescala completa)</i>	5.07	0.64	0.89	0.89
Satisfacción Escolar	5.47	1.09	0.84	0.84
Eficacia Académica	4.67	0.79	0.82	0.81
Gratitud	6.42	0.63	0.81	0.81
Conexión con la escuela	3.73	0.86	0.86	0.86
<i>Conducta Sostenible (escala general)</i>	3.07	0.49	0.92	0.91
<i>Comportamiento prosocial (subescala completa)</i>	2.88	0.61	0.91	0.91
Empatía y consuelo verbal	2.83	0.75	0.84	0.84
Escucha profunda	3.20	0.65	0.60	0.60
Servicio físico y verbal	2.85	0.74	0.77	0.77
Ayuda física	2.91	0.89	0.86	0.85
Solidaridad	2.57	0.95	0.82	0.81
<i>Comportamiento proambiental (subescala completa)</i>	3.27	0.57	0.87	0.87
Comportamiento proecológico	3.29	0.59	0.85	0.85
Frugalidad	3.20	0.73	0.65	0.65
<i>Justicia Escolar (escala general)</i>	7.86	1.51	0.97	0.97
Justicia procedimental	7.72	1.59	0.94	0.93
Justicia distributiva	7.98	1.55	0.96	0.95

A fin de demostrar la validez convergente de los instrumentos, se estimaron las correlaciones interescalas cuyos resultados se muestran en la [Tabla 3](#), las cuales resultaron significativas ($p < 0.05$):

Tabla 3. Coeficientes de Correlación interescalas (Rho de Spearman).

Escala	AF	AS	AI	RE	EM	ES	SFV	AY	SO	CPE	FRU	JP	JD	MJ	ACC	SE	EA	GR	CX
AF	1																		
AS	.55**	1																	
AI	.43**	.45**	1																
RE	.28**	.35**	.28**	1															
EM	.03	.13*	.15**	.07	1														
ES	.06	.09	.12*	.07	.47**	1													
SFV	.13*	.19**	.27**	.12*	.47**	.44**	1												
AY	.03	.10	.17**	.06	.61**	.41**	.59**	1											
SO	.01	.10	.20**	.12*	.56**	.44**	.53**	.67**	1										
CPE	.14**	.18**	.16**	.16*	.30**	.23**	.30**	.40**	.39**	1									
FRU	.15**	.15**	.16**	.13*	.22**	.11*	.16**	.17**	.17**	.52**	1								
JP	.47**	.44**	.33**	.36**	.12*	.18**	.19**	.10	.13*	.11*	.11*	1							
JD	.41**	.38**	.36**	.34**	.20**	.24**	.26**	.21**	.20**	.16**	.13*	.82**	1						
MJ	.31**	.34**	.23**	.17**	.05	.09	.08	.02	.03	.11*	.07	.26**	.23**	1					
ACC	.47**	.50**	.43**	.32**	.16**	.11*	.18**	.18**	.15**	.22**	.21**	.50**	.47**	.40**	1				
SE	.34**	.38**	.36**	.41**	.18**	.24**	.23**	.27**	.27**	.17**	.16**	.42**	.49**	.20**	.34**	1			
EA	.15**	.16**	.27**	.21**	.23**	.26**	.21**	.32**	.34**	.27**	.16**	.26**	.33**	.04	.29**	.55**	1		
GR	.24**	.32**	.30**	.34**	.27**	.22**	.31**	.26**	.19**	.13*	.11*	.36**	.38**	-.02	.27**	.43**	.38**	1	
CX	.30**	.44**	.23**	.28**	.41**	.27**	.44**	.41**	.41**	.31**	.26**	.42**	.48**	.13*	.38**	.50**	.36**	.38**	1

NOTA: AF (Ambiente físico), AS (Ambiente social), AI (Ambiente instruccional), RE (Ambiente remoto de emergencia), EM (Empatía), ES (Escucha profunda), SFV (Servicio físico y verbal), AY (Ayuda física), SO (Solidaridad), CPE (Conducta Proecológica), FRU (Frugalidad), JP (Justicia Procedimental), JD (Justicia Distributiva), MJ (Mundo Justo), ACC (Acceso a la Justicia), SE (Satisfacción Escolar), EA (Eficacia Académica), GR (Gratitud), CX (Conexión con la escuela). ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). *Elaboración propia.*

El modelo de covarianzas del AEP (Figura 2) mostró bondad de ajuste estadística y práctica, con los siguientes indicadores: $\chi^2 = 238.17$ $gl = 122$ $p < 0.001$ χ^2 Relativa = 2.12 BBNFI = 0.868 BBNNFI = 0.908 CFI = 0.924 RMSEA = 0.061.

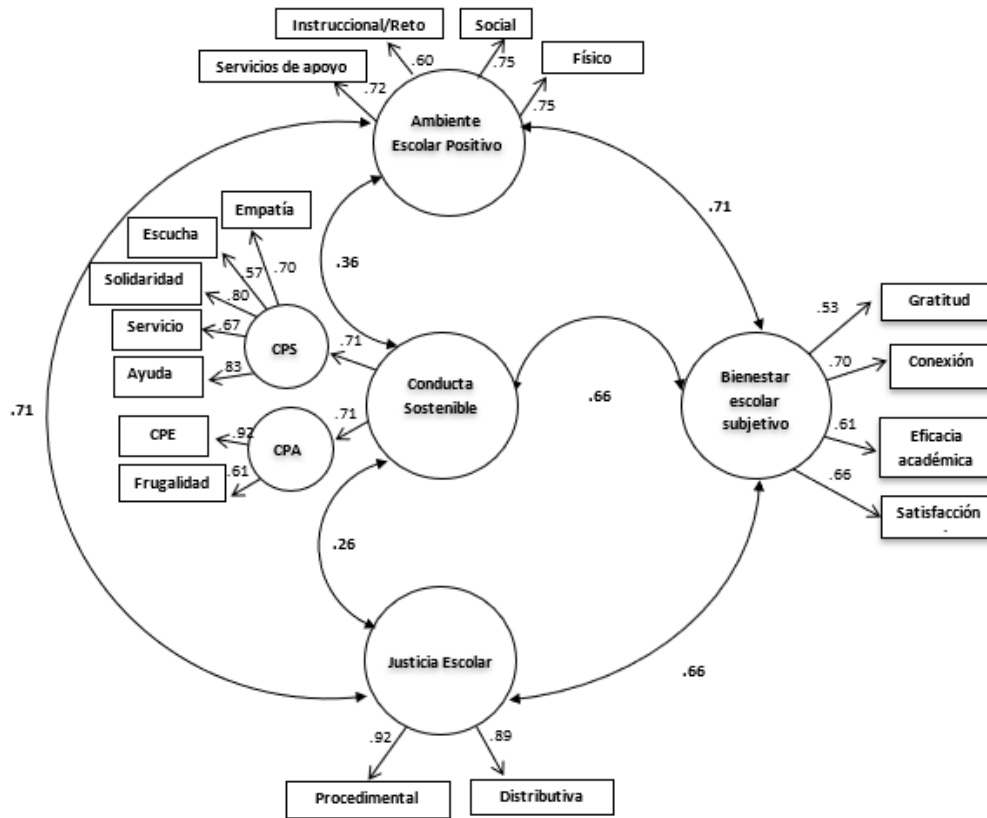


Figura 2. Modelo de Covarianzas del AEP en bachillerato.

Las covarianzas entre los factores indicaron que existe una relación entre ellos, pero, a la vez, son distintos, demostrando validez discriminante. Este resultado se corrobora con los valores obtenidos para la raíz cuadrada de la varianza media extraída, de acuerdo con los criterios de Hair et al. (2014) y Moral-De la Rubia (2019), descritos en la Tabla 4. La única excepción se presentó con el factor BES, el cual presentó covarianzas más altas que la relación de algunos indicadores con este factor.

Tabla 4. Modelo AEP. Varianza Media Extraída y su raíz cuadrada por constructo.

Constructo	VME	Raíz VME
Ambiente Escolar Positivo Presencial	0.50	0.71
Justicia Escolar	0.82	0.91
Conducta Sostenible	0.50	0.71
Bienestar Escolar Subjetivo	0.39	0.63

Posteriormente, se estimó un modelo estructural del AEP en el nivel de bachillerato, en el cual se evidenciaron las relaciones entre AEP, CS, JE y BES (Figura 3), cuyos indicadores de bondad de ajuste estadística y práctica son los siguientes: $\chi^2 = 238.46$ $gl = 113$ $p < 0.001$ χ^2 Relativa = 2.11 BBNFI = 0.868 BBNNFI = 0.910 CFI = 0.925 RMSEA = 0.061 $R^2 = 0.74$.

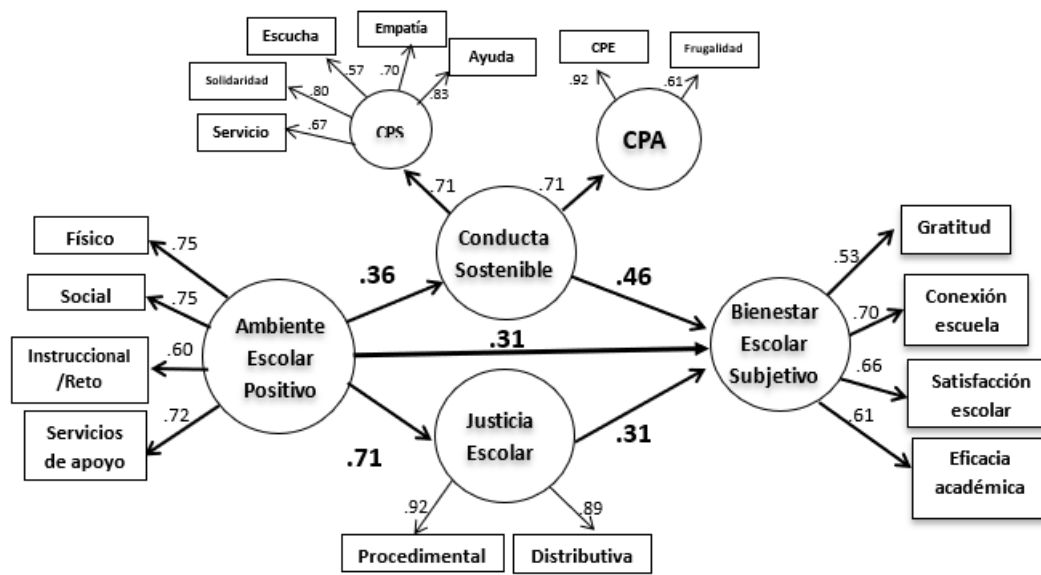


Figura 3. Modelo Estructural del AEP en el nivel de bachillerato.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue analizar la relación entre AEP, JE, CS y el Bienestar Escolar Subjetivo (BES) en estudiantes de bachillerato. Los resultados del modelo estructural adelantado indicaron que el AEP propició en las y los estudiantes la experimentación de BES, en virtud de proporcionarles un entorno promotor tanto de habilidades cognitivas como socioemocionales; tal como lo señalan diversos estudios (Garza, 2016; Matos & Carvalhosa, 2001; Seligman et al., 2009; Suldo et al., 2009). Así mismo, las y los estudiantes beneficiados por un AEP presentaron CS, de acuerdo con lo planteado en estudios previos (Corral et al., 2014; Garza, 2016; O'Brien & Howard, 2020; White & Kern, 2018). Finalmente, se observó que los estudiantes desarrollaron percepciones positivas de los procedimientos y resultados de la aplicación de los principios básicos de JE cuando sus actividades escolares las desarrollan en un AEP, como se ha documentado en investigaciones (Del Rey et al., 2009; Gouveia-Pereira et al., 2003; Nelson et al., 2014). El modelo estructural del AEP probado en este estudio en el nivel de bachillerato en su conjunto explicó el 74% de la varianza del BES, lo cual indica que están considerados gran parte de los factores que promueven el BES, destacando la importancia del AEP y la percepción de JE en el desarrollo del bienestar en las y los estudiantes de bachillerato.

La influencia del AEP sobre el BES igualmente se presentó de forma indirecta, a través de la CS y de la JE. En particular, la CS influyó directa y positivamente sobre el BES, en congruencia con lo reportado por Corral-Verdugo (2011), demostrando con ello que, en la medida en que el estudiantado se involucra en acciones en favor de otras personas de la comunidad escolar y en actividades de contacto y conservación del medio ambiente natural, experimenta bienestar (Nisbet & Zelensky, 2011). Así mismo, en concordancia con estudios previos (Resh & Dalbert, 2007; Suldo et al., 2009), se presentó una relación directa, positiva y significativa entre la JE y el BES. Estos resultados apoyan el modelo teórico planteado desde la perspectiva de la educación positiva, según el cual un AEP genera sostenibilidad, justicia y bienestar en los educandos (Corral et al., 2014; Seligman et al., 2009). Este modelo establece la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales (Garza, 2016), además de promover el ejercicio de sus derechos y el florecimiento humano estudiantil. En este sentido, las escuelas cobran importancia para el desarrollo de todas las potencialidades del estudiantado, al ofrecer modelos positivos de conducta y respeto a los derechos humanos (Pertegal et al., 2014).

Comprobar la relación entre los factores AEP, JE, CS y el BES supone grandes desafíos para las instituciones educativas en todos los niveles. Es decir, si se pretende que las y los estudiantes se desarrollen integralmente

en un ambiente que les proporcione BES y logren competencias académicas, socioemocionales y de cuidado de su entorno físico y social, la gestión educativa deberá establecer un objetivo multidimensional orientado a implementar procesos efectivos de mejora continua del ambiente escolar. En otras palabras, se requiere enfocar esfuerzos y recursos humanos y materiales en la creación de escenarios educativos positivos integrales o en la adecuación de los ya existentes, que brinden ambientes físicos, sociales e instruccionales seguros, enriquecidos y con servicios de apoyo para su permanencia en la escuela.

Cabe mencionar que el presente estudio demostró la importancia de integrar diversas variables en el estudio del AEP, que usualmente se consideraban solo en modelos teóricos (Hernández, 2010) o en investigaciones sobre ambientes comunitarios. Con relación al ambiente físico del AEP, se integraron aspectos relativos a la estética, orden, limpieza, infraestructura vial y seguridad (Cerin et al., 2006); respecto al ambiente social, es decir, el factor que medía las interacciones entre docentes y estudiantes, se contemplaron aspectos socioemocionales (Monzalvo et al., 2019); en el ambiente instruccional se incorporaron los retos escolares, parte fundamental de la planificación de cada asignatura y en la generación de aprendizajes significativos (Csikszentmihalyi, 2014; Heinich et al., 2002; Huebner et al., 2011); y finalmente, se adicionó la variable servicios de apoyo estudiantil, factor fundamental para evaluar la vía que tiene el estudiantado para hacer valer sus derechos, denunciar violaciones a estos y solicitar la reparación de daños (Bauman, 2017; Mosher, 2008).

Los resultados del estudio permiten aportar evidencia de la pertinencia de estudiar, de forma conjunta, la CPA y la CPS como componentes de la CS (Corral et al., 2014), específicamente en el dominio escolar, ya que tanto las acciones realizadas en favor de la comunidad escolar como las de preservación del medio ambiente físico son parte indispensable para la conservación del ambiente escolar, tanto para las generaciones presentes como futuras (O'Brien & Howard, 2020).

Respecto a la JE, la presente investigación confirma la posibilidad de evaluar esta variable en el estudio de procesos educativos específicos, a través de la expresión de las percepciones de justicia de los educandos y el ejercicio de sus derechos. La percepción de JE asegura el respeto de los derechos de las personas en cualquier entorno donde viva y se relacione, entre los que se destaca el escolar (Gouveia-Pereira, et al., 2003). Así mismo, se evidenció que la JE se refleja principalmente en mecanismos como admisión, evaluación y aplicación del reglamento escolar, lo que insta a autoridades escolares y docentes a evaluar y mejorar cada uno de los procesos e interacciones que establecen con el estudiantado.

La evidencia del papel del AEP, la CS y la JE en la generación de BES, constituye un aporte fundamental para la creación y enriquecimiento de programas de formación y actualización de la planta docente y directiva de las escuelas en el nivel de bachillerato. Estos programas deberán contemplar competencias instruccionales (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2011; Manca et al., 2020), administración de justicia en los centros escolares (Castillo & Bautista, 2018), y diseño curricular que busque promover en las y los estudiantes las competencias para resolver problemáticas ambientales y de conservación de recursos (O'Brien & Howard, 2020), entre otros. Así mismo, transformar el perfil de las y los docentes del nivel de bachillerato promueve en el estudiantado el desarrollo de competencias de aprendizaje cada vez más complejas y autónomas (Morales, 2018; Shernoff et al. 2003) e incluso, puede contribuir a disminuir la deserción escolar, una de las problemáticas más acentuadas en el bachillerato mexicano (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] de México, 2021; Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2019a, 2019b, 2021; SEP, 2019).

Así mismo, los resultados sobre el impacto de la JE en el BES llaman la atención respecto a la importancia de crear una cultura de participación democrática y cooperativa en las escuelas (Larrondo, 2017). Además, deberán de promover la actualización y socialización de normas de convivencia escolar, la denuncia de violaciones de los derechos individuales y la reparación de los daños (Bauman, 2017; Mosher, 2008). En esta línea, O'Brien y Howard (2020) reportan iniciativas que lograron mejoras considerables en los ambientes

educativos, gracias a que la comunidad escolar asumió el liderazgo e impulsó la construcción de un entorno de aprendizaje positivo.

El modelo explica fuertemente el BES en las y los estudiantes de bachillerato; sin embargo, quedan por explicar algunos aspectos, sobre todo aquellos derivados de las características individuales del estudiantado como sus rasgos de personalidad (Zhang & Renshaw, 2019), variables de tipo psicológico como la adaptabilidad (Arslan & Coskun, 2020), el manejo del estrés (Renshaw & Bolognino, 2016), y el apoyo familiar (Gutiérrez et al., 2021), entre otros que se recomiendan incorporar en futuras investigaciones. Además, se sugiere realizar estudios comparativos entre hombres y mujeres, así como el planteamiento de diseños longitudinales que permitan investigar a profundidad el impacto del ambiente escolar y sus variables asociadas con el BES.

Las principales limitaciones del estudio se relacionan con restricciones de acceso a la muestra. Dado que parte del levantamiento de datos se realizó durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, la muestra fue menor a la recomendada ($n > 500$) para modelos complejos (con más de 7 constructos) como en el caso de esta investigación, lo que reduce el aporte de soluciones más estables y replicables (Hair et al., 2014). Además, se realizó un muestreo no probabilístico, lo cual dificulta la generalización de los resultados. Igualmente, se presentaron dificultades para evidenciar la validez discriminante del BES; este tipo de validez está relacionada con la superposición de los factores y, en este caso, el método de estudio pudo generar dicha superposición al evaluar en el BES aspectos asociados con las relaciones sociales entre docentes y estudiantes en el indicador de conexión con la escuela principalmente (Osterman, 2000), los cuales se midieron de forma más extensa y detallada en la subescala de ambiente social del AEP.

Aún con limitaciones, la evidencia que ofrece este estudio permite promover políticas públicas, programas y proyectos en materia de educación positiva y ambiental que consideren aspectos que trasciendan los factores académicos y cognitivos, en pro de la formación integral de las y los adolescentes, proveyéndoles de entornos positivos, justos y sostenibles que les conduzcan a sentirse satisfechos con su rol, con sus logros académicos y, sobre todo, que les permitan constituirse como ciudadanas y ciudadanos proactivos, que busquen su bienestar y el florecimiento de su comunidad.

Financiación

La presente investigación fue financiada con fondos del Programa de Becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México. No. de Beca 736645.

Conflicto de interés

Las autoras declaran que no existe conflicto de interés por parte de ninguna de ellas.

Referencias

- Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 50-57. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2821>
- Arslan, G., & Coşkun, M. (2020). Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 153-164. <https://mail.journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/117/111>
- Batthyány, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J., & Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación para las ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República de Uruguay. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4544/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20para%20las%20ciencias%20sociales%20apuntes%20para%20un%20curso%20inicial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bauman, R. (2017). *Why access to justice for children matters*. CLEBC Access to Justice for Children. Child Rights in Action Conference. https://www.bccourts.ca/Court_of_Appeal/about_the_court_of_appeal/speeches/Speech_Why

- [Access to Justice for Children Matters.pdf](#)
- Bentler, P. M. (2006). *EQS, Structural Equations Program Manual*. Multivariate Statistical Software, Inc. https://www.mvsoft.com/wp-content/uploads/2021/04/EQS_6_Prog_Manual_422pp.pdf
- Boniwell, I. (2012). *Positive Psychology in a Nutshell: The Science of Happiness*. McGraw-Hill Education.
- Boomsma, A., & Hoogland, J. J. (2001). The robustness of LISREL modeling revisited. Structural equation models: Present and future. *A Festschrift in honor of Karl Jöreskog*, 2(3), 139-168. https://aboomsma.webhosting.rug.nl/csadata/boomsma_hoogland_2001.pdf
- Campos, S. (2009). La Convención sobre los Derechos del Niño: El cambio de paradigma y el acceso a la justicia. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 50, 351-378. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/r25553.pdf>
- Castillo, C., & Bautista, M. (2018). Acceso a la justicia alternativa: un reto complejo. *Utopía y praxis latinoamericana*, 23(2), 1-18. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1802160>
- Cerin, E., Saelens, B.E., Sallis, J.F., & Frank, L.D. (2006). Neighborhood environment walkability scale: validity and development of a short form. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(9), 1682-1691. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000227639.83607.4d>
- Christmann, A., & Van Aelst, S. (2006). Robust estimation of Cronbach's alpha. *Journal of Multivariate Analysis*, 97(7), 1660-1674. <https://doi.org/10.1016/j.jmva.2005.05.012>
- Colín-Mercado, N., Llanes-Sorolla, L., & Iglesias-Piña, D. (2020). El sistema educativo en México, ¿visión sustentable? *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 5(9), 155-170. <https://www.redalyc.org/pdf/6681/668170996005.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social de México. (2021). *Índice de la Tendencia Laboral de la Pobreza (ITLP). Resultados nacionales y por entidad federativa*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/ITLP-IS_pobreza_laboral.aspx
- Corral, V., & Pinheiro, J. (2004). Aproximaciones al estudio de la conducta sustentable. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5, 1-26. https://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol5_1y2/VOL5_1y2_a.pdf
- Corral-Verdugo, V., Tapia, C., Frías, M., Fraijo, B., & González, D. (2009). Orientación a la Sostenibilidad como base para el Comportamiento Pro-Social y Pro-Ecológico. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 10(3), 195-215. https://www.researchgate.net/profile/Victor-Corral-Verdugo/publication/47537163_Orientacion_a_la_Sostenibilidad_como_base_para_el_Comportamiento_Pro-Social_y_Pro-Ecologico/links/0deec5319d38085771000000/Orientacion-a-la-Sostenibilidad-como-base-para-el-Comportamiento-Pro-Social-y-Pro-Ecologico.pdf
- Corral, V., Frías, M., Gaxiola, J., Fraijo, B., Tapia, C., & Corral, N. (2014). *Ambientes positivos. Ideando entornos sostenibles para el bienestar humano y la calidad ambiental*. Pearson Educación.
- Corral-Verdugo, V., Mireles-Acosta, J. F., Tapia-Fonllem, C., & Fraijo-Sing, B. (2011). Happiness as correlate of sustainable behavior: a study of pro-ecological, frugal, equitable and altruistic actions that promote subjective wellbeing. *Human Ecology Review*, 18(2), 95-104. <http://www.jstor.org/stable/24707465>
- Corral, V., Frías, M., Corral-Frías, N., & Lucas, M.Y. (2022). A modern framework of Wellbeing from the perspective of Positive Environments. En A. Kemp, & D. Edwards (Eds.), *Broadening the Scope of Wellbeing Science: Multidisciplinary and Interdisciplinary Perspectives on Human Flourishing and Wellbeing* (pp. 85-102). London: Palgrave MacMillan. http://doi.org/10.1007/978-3-031-18329-4_7
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8>
- Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Diario Oficial de la Federación, México. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020
- Dirección General de Bachillerato, México. (2019a). *Lineamientos del Servicio de Acción Tutorial*. https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/B7X4whhFnJ-3_AT_final_2022.pdf
- Dirección General de Bachillerato, México. (2019b). *Lineamientos del Servicio de Orientación Educativa*. https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/usO9mQvB4K-5_OE_final_2022.pdf
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en

- preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000300008&lng=en&tlng=es
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t01392-000>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (4th ed.)*. SAGE.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2015). *The Regional Office for CEE/CIS, Children's Equitable Access to Justice, Central and Eastern Europe and Central Asia*. https://www.unicef.org/media/50996/file/Equitable_access_to_justice_for_children_in_Central_and_Eastern_Europe_and_Central_Asia_-_v2_1.pdf
- Frías-Armenta, M., Rodríguez, J. Corral, V., Caso, J., & García, V. (2018). Restorative Justice: A Model of School Violence Prevention. *Science Journal of Education* (6)1, 39-45. <https://doi.org/10.11648/j.sjedu.20180601.15>
- Garza, G. M. (2016). *Ambiente escolar positivo, correlatos con el bienestar y la conducta sustentable*. [Tesis de Maestría] Universidad de Sonora.
- Garzón, M. A., Orozco, D. & Ramírez, A. E. (2020). Gestión de la felicidad, bienestar subjetivo y la satisfacción laboral. *Dimension empresarial*, 18(2), 118-138. <https://doi.org/10.15665/dem.v18i2.2057>
- Gibson, J.J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781315740218>
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A., & Rubini, M. (2003) School experience, relational justice and legitimization of institutional authorities. *European Journal of Psychology of Education*, 18(3), 309–325. <https://doi.org/10.1007/BF03173251>
- Gutiérrez, M., Tomás, J., & Pastor, A. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, 28(1), 17-24. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n1.3>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2014). *Multivariate Data Analysis*. Pearson New International Edition.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino, S. E. (2002). *Instructional media and technologies for learning*, 7th edition. Merrill Prentice Hall.
- Hernández, J. (2010). Habitabilidad educativa de las escuelas: Marco de referencia para el diseño de indicadores. *Sinéctica*, (35), 1-14. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200006&lng=es&tlng=es
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta. Ed. McGrawHill Education.
- Huebner, E., Gilman, R., Reschly, A. L., & Hall, R. (2011). Positive Schools. En S. Lopez, & C. Snyder (Ed.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 561-568). Oxford Library of Psychology. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2019a). *Encuesta Nacional de los Hogares 2017. Salud Mental*. <https://www.inegi.org.mx/temas/salud/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE)*. En: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ENAPE/ENAPE2021.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2019b). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH)*. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México [INEE]. (2020). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019_stage_01/index.html
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México [INEE]. (2018). *Políticas para fortalecer la infraestructura escolar en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento5-infraestructura.pdf>
- International Association of Youth and Family Judges and Magistrates [IAYFJM] (2017). *Guidelines on children in contact with the justice system*. IAYFJM. <https://european-training-platform.eu-justice.europa.eu/search-training-materials/guidelines-children-contact-justice-system>
- John, O.P., & Soto, C.J. (2007). The importance of being valid: Reliability and the process of construct validation. En R. Robins, R. Fraley & R. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology*. (pp. 444-460). Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2007-11524-027>
- Katz, M. H. (2006). *Multivariable analysis* (2a ed.). Cambridge University Press.
- Kuzich, S., Taylor, E., & Taylor, P. C. (2015). When policy and infrastructure provisions are exemplary but still insufficient: Paradoxes affecting education

- for sustainability (Efs) in a custom-designed sustainability school. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(2), 179-195. <https://doi.org/10.1177/0973408215588252>
- Landeros, L., & Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C232.pdf>
- Larrondo, M. (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas*, 15(26), 109-134. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86342017000200109&script=sci_arttext
- Manca, S., Cerina, V., Tobia, V., Sacchi, S., & Fornara, F. (2020). The effect of school design on users' responses: a systematic review (2008–2017). *Sustainability*, 12(8), 3453. <https://doi.org/10.3390/su12083453>
- Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001). A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 2(2), 43-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36220203>
- Méndez, F., Mendoza, C., Rodríguez, L., & García, M. (2015). Conducta prosocial en alumnos de secundaria: validación de una escala prosocial. *Vertientes. Revista especializada en ciencias de la salud*, 18(2), 9-16. <http://revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/56488>
- Monzalvo, A., Fernández, K.N., Camacho, M.Y., & Corral-Frías, N.S. (2019). Validación de una adaptación al español de la escala de competencia socioemocional para docentes. *PSICUMEX*, 9(1), 18–35. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v9i1.182>
- Moral-de la Rubia, J. (2019). Revisión de los criterios para validez convergente estimada a través de la Varianza Media Extraída. *Psychologia*, 13(2), 25-41. DOI: 10.21500/19002386.4119 <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Psychologia/article/view/4119/3517>
- Morales, R.E. (2018). La planeación de la enseñanza-aprendizaje, competencia que fortalece el perfil docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 311-334. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.343>
- Mosher, J. (2008). Lessons in access to justice: racialized youths and Ontario's safe schools. *Osgoode Hall Law Journal*, 46, 807-851. <https://doi.org/10.60082/2817-5069.1175>
- Mousalli-Kayat, G. (2015). *Métodos y diseños de investigación cuantitativa*. Mérida. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2633.9446>
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2011). Flow theory and research. En: S, Lopez & C. Snyder (Eds.). *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 561-568). Oxford Library of Psychology. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0018>
- Nelson, N., Shechter, D., & Ben-Ari, R. (2014). Procedural justice and conflict management at school. *President and Fellows of Harvard College Negotiation Journal*, 393-419. <http://dx.doi.org/10.1111/nej.12074>
- Nisbet, E. K., & Zelenski, J. M. (2011). Underestimating nearby nature: Affective forecasting errors obscure the happy path to sustainability. *Psychological science*, 22(9), 1101-1106. <https://doi.org/10.1177/0956797611418527>
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250>
- O'Brien, C., & Howard, P. (2020). *Living Schools: transforming education*. Education for Sustainable Well-Being Press (ESWB Press).
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convention on the Rights of the Child. Adopted and opened for signature, ratification and accession by general assembly resolution 44/25 of 20 november 1989. Entry into force 2 september 1990, in accordance with article 49. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD. Publishing <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2018). *Adolescentes: riesgos para la salud y soluciones*. OMS. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2019). *Estrategia Mundial para la Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente (2016 – 2030)*. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA72/A72_30-sp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura [UNESCO].

- (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000366483>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543070003323?casa_token=yjmPeHq-F1AAAAA:F1DR-7-Xz3J-3IEEoB7Ur6XJg6hcS4Aak-cK3hFRVD4n6YGoMN9EYxZvzyK9aCV3wKtaZhwF13q7Sf4
- Pareek, S., & Rathore, N. S. (2014). Educating positively. Quality enrichment in higher education. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(4), 508-512. <https://www.proquest.com/openview/85bf9ace1dc7a75ca6540aab3f695808/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032133>
- Pertegal, M., Oliva, A., & Hernando, A. (2014). *Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente*. *Cultura y Educación*. <https://doi.org/10.1174/113564010790935169>
- Petrus, A. (2001). Cultura de la violencia y educación secundaria. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 23-49. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2001-7-C70F406E-B4D5-E090-272E-10301A497FOC/Documento.pdf>
- Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school—significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 207-221. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0013-x>
- Renshaw, T. (2018). Psychometrics of the revised college student subjective wellbeing questionnaire. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(2), 136-149. <https://doi.org/10.1177/0829573516678704>
- Renshaw, T., & Bolognino, S. (2016). The college student subjective wellbeing questionnaire: a brief, multidimensional measure of undergraduate's covitality. *Journal of happiness studies*, 17, 463-484. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9606-4>
- Resh, N., & Dalbert, C. (2007). Gender differences in sense of justice about grades: a comparative study of high school students in Israel and Germany. *Teachers College Record*, 109(2), 322-342. https://www.researchgate.net/profile/Nura-Resh/publication/286356463_Gender_Differences_in_Sense_of_Justice_about_Grades_A_Comparative_Study_of_High_School_Students_in_Israel_and_Germany/links/5bad27e845851574f7ea9643/Gender-Differences-in-Sense-of-Justice-about-Grades-A-Comparative-Study-of-High-School-Students-in-Israel-and-Germany.pdf
- Sandoval Barrientos, S., Dorner París, A., & Véliz Burgos, A. (2017). Bienestar psicológico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en educación médica*, 6(24), 260-266. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.004>
- Schumacker, R.E., & Lomax, R.G. (2014). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. USA. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RVF4AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Schumacker+%26+Lomax,+2004&ots=2j_YJuwuU&sig=dKqQKAsPa7llbxPMM9drPuu_i7M#v=onepage&q=Schumacker%20%26%20Lomax%2C%202004&f=false
- Secretaría de Educación Pública [SEP] de México. (2019). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018 – 2019*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- 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. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Shernoff, D., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Steele, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_24
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas. <https://sociedadmexicanadepsicologia.org/index.php/publicaciones/codigo-etico>
- Suldo, S., Friedrich, A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>

- Toledo, M., Guajardo, G., Miranda, C., & C. Pardo, I. (2018). Propuesta tríadica para el estudio de la violencia escolar. *Cinta Moebio*, 61, 72-79. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100072>
- Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing*. John Wiley & Sons. ISBN: 978-1-118-87309-0 <https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT190279.pdf>
- Valenzuela, B., & Frías, M. (2019). *Justicia procedimental, justicia distributiva y satisfacción por la vida en adolescentes*. [Ponencia]. XXVII Congreso Mexicano de Psicología. Sociedad Mexicana de Psicología. Guadalajara, México.
- White, M. A., & Kern, M. L., (2018). Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.5502/ijw.v8i1.588>
- Zhang, D.C., & Renshaw, T.L. (2019). Personality and college student subjective wellbeing: a domain-specific approach. *Journal of Happiness Studies*, 21. 997–1014. <https://psyarxiv.com/4nbek/download?format=pdf> doi:10.1007/s10902-019-00116-8
- Zhang, X., & Savalei, V. (2016). Bootstrapping confidence intervals for fit indexes in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 23(3), 392–408. <https://doi.org/10.1080/10705511.2015.1118692>