



# Clima Escolar: Conceptualización y variables

Dayra-Julieth Pérez-Guevara<sup>1</sup>  
Alexandra-Inés Puentes-Suárez<sup>2</sup>

**Fecha de recepción:** 29 de diciembre de 2021

**Fecha de aprobación:** 29 de enero de 2022

## Resumen

Esta revisión pretende analizar las diferentes conceptualizaciones de clima escolar y las variables relacionadas con el tema. El análisis se realiza a partir de la identificación de 31 artículos originales, publicados en las bases de datos Education Source, ScienceDirect, Scopus, Academic Search Premier y Taylor and Francis, en el periodo 2010 – 2020, cada uno de los textos fue leído y analizado por dos revisoras, que registraron la información en una matriz construida con indicadores de contenido. Los resultados permiten confirmar que el clima escolar, es conceptualizado desde los atributos de la cultura organizacional (normas, creencias compartidas, valores, actitudes colectivas, prácticas de enseñanza y aprendizaje), y es analizado a partir del conjunto de percepciones de los actores educativos (estudiantes, docentes, directivos y padres de familia) sobre características de la estructura académica, administrativa y del entorno social; que a su vez influyen en el comportamiento de los actores, el compromiso con los procesos de enseñanza - aprendizaje y la forma como se experimenta la vida

---

<sup>1</sup> M. Sc. (c). Institución Educativa el Rosario (Paipa-Boyacá, Colombia). ORCID: [0000-0002-2752-2955](https://orcid.org/0000-0002-2752-2955)

<sup>2</sup> M. Sc. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja-Boyacá, Colombia). [alexandra.puentes@uptc.edu.co](mailto:alexandra.puentes@uptc.edu.co). ORCID: [0000-0002-6756-6397](https://orcid.org/0000-0002-6756-6397)

escolar; y que favorece o dificulta el desarrollo académico, social y emocional. Con relación a las variables, se destaca que la percepción positiva de los estudiantes sobre el clima escolar está relacionada con rendimiento académico, competencias emocionales y convivencia escolar, y en docentes con satisfacción laboral; mientras que la percepción poco favorable del clima está asociada con violencia y discriminación escolar.

**Palabras clave:** conceptualización; clima escolar; educación; estudiante; profesor.

## **School Climate: Conceptualization and Variables**

### **Abstract**

This review aims to analyze the different conceptualizations of school climate and the variables related to the subject. The analysis is carried out based on the identification of 31 original articles, published in the databases Education Source, ScienceDirect, Scopus, Academic Search Premier and Taylor and Francis, in the period 2010 – 2020. Each text was read and analyzed by two reviewers, who recorded the information in a matrix built with content indicators. The results confirm that the school climate is conceptualized from the attributes of the organizational culture (norms, shared beliefs, values, and collective attitudes, teaching and learning practices). And it is analyzed from the group of perceptions of the educational actors (students, teachers, directors and parents) towards the characteristics of the academic, administrative and social environment structure, which in turn influence the behavior of the actors, the commitment to the teaching-learning processes and the way school life is experienced, and that favors or hinders academic, social and emotional development. In relation to the variables, it is highlighted that the positive perception of the students about the school climate is related to academic performance, emotional competencies, and school coexistence. In addition, in teachers with job satisfaction while the unfavorable perception of the school climate is associated with violence and school discrimination.

**Keywords:** conceptualization; education; school climate; student; teacher.

**Para citar este artículo:**

Pérez-Guevara, D.-J., Puentes-Suárez, A.-I. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*, 32, 51-71. DOI:

<https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>

**Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento 4.0**



## Introducción

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017), manifiesta que el clima escolar se ha asociado con resultados importantes de la escuela. La evidencia creciente sugiere que el clima escolar puede afectar los niveles de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, alterando la percepción del medio que los rodea y las relaciones interpersonales que poseen (Gomes y Morais, 2019).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008), plantea que los docentes y miembros de la comunidad educativa deben generar un ambiente sano y agradable que contribuya al desarrollo de los estudiantes en su aprendizaje y convivencia; y de este modo, apropiar el tema desde el manual de convivencia, actividades extracurriculares y el buen manejo de conflictos. Se resalta que un entorno de relación interpersonal que fomente la igualdad, el respeto por la dignidad de las personas, la salud y la convivencia pacífica, es esencial en los entornos educativos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2018, p.4).

Es necesario reconocer la importancia que tiene el clima escolar como un tema transversal en los procesos de enseñanza aprendizaje y de gestión del talento humano, no solo como un elemento esencial para el logro de los objetivos estratégicos e institucionales; más aún, como un factor clave para mantener o mejorar el bienestar físico y psicológico de los diferentes actores educativos.

El clima escolar, ha sido considerado como un constructo multidimensional, hace referencia a las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento educativo construyen de este, y de las relaciones sociales que se puedan presentar (Assaél y Neumann, 1991). Como lo menciona Cere (1993), el clima escolar es un grupo de singularidades de un ente educativo, que al enlazar ciertas características de estructura, personales y funcionales, conforman una manera particular de desarrollar los procesos educativos y afectan la forma cómo es vista la institución por docentes, estudiantes y administrativos, y el comportamiento o actitudes que se originan de esta percepción (Herrera et al., 2014; Gutiérrez y Villegas, 2016; Milicic, 2001). Por su parte, Blaya (2006), agrega que el clima escolar es una construcción sociológica, una formación personal que se crea

en el estudiante, resultado de los comportamientos y vivencias colectivas en el contexto escolar.

Desde la perspectiva de Loukas (2007), se involucran algunos elementos que crean el clima escolar en una institución: calidad de la relación entre maestros, estudiantes y el personal administrativo, trato equitativo y justo, grado de competencia y comparación social entre estudiantes e intervención en la toma de decisiones en la escuela por parte de estos integrantes; aspectos que reflejan la percepción colectiva e individual sobre la participación e interacción. El clima escolar determina la relación existente entre estudiantes y profesores en su labor diaria, sin olvidar la importancia que tiene la vinculación y alcance de los padres en la escuela, no sólo para el propio desarrollo y desempeño académico, también, en el progreso del clima de convivencia dentro de la institución (Gázquez et al, 2011).

En los estudios de clima, son varias las dimensiones que se han abordado para evaluar este constructo. La visión de Benbenishty y Astor (2005), plantea tres elementos implicados en la formación de un clima positivo: a) percepción justa de normas y políticas, b) percepción positiva de las relaciones y de apoyo con profesores y otros adultos de la escuela; y c) participación de los estudiantes en la toma de decisiones y en el diseño de estrategias para prevenir la violencia escolar. López et al. (2014) sugiere que el clima se valora por aspectos relacionados con: a) normas claras, participación y apoyo de profesores; b) motivación de logro, justicia, orden y disciplina; c) implicación de los padres; d) recursos compartidos; e) relaciones interpersonales de los estudiantes; y f) relaciones estudiante - profesor. La investigación de Retamal y González (2019), reúne algunas dimensiones implicadas en el clima escolar: normas justas, buen trato, apoyo de profesores, participación de estudiantes, sentido de pertenencia y conexión, orientación al aprendizaje y seguridad escolar.

En suma, el clima se enfoca en la calidad general del ambiente académico y social, incluidos los planes de estudio, la instrucción, la capacitación de maestros y el desarrollo profesional; la comunidad destaca la calidad de las relaciones interpersonales dentro de la escuela, en la percepción del clima y la seguridad física - emocional proporcionada por la institución, así como las prácticas disciplinarias

efectivas, consistentes y justas para estudiantes y docentes de los centros educativos.

La investigación de clima escolar se ha centrado en la valoración de la percepción de estudiantes con respecto a diferentes características del entorno educativo; sin embargo, para lograr una visión que integre los puntos de vista y se puedan tomar decisiones e implementar acciones institucionales, el análisis de la percepción de los docentes es un factor clave. En esta mirada, el clima escolar integra aspectos institucionales y factores externos; en los *factores del contexto organizacional* se valoran criterios como el clima académico, las relaciones sociales y la estructura organizativa (Etxeberria et al., 2017), así como el apoyo de la dirección (Martínez-Garrido, 2017); y en los *factores externos*, las políticas públicas, los recursos con los que cuenta la escuela y el nivel socioeconómico familiar, son aspectos que determinan la experiencia laboral (Retamal y González, 2019), y se relacionan con la satisfacción laboral.

Desde esta perspectiva, este artículo está orientado a dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las aproximaciones al concepto de clima escolar? y ¿qué variables se han estudiado y relacionado con clima escolar?, de tal manera, que desde la evidencia analizada se puedan determinar algunas conclusiones que permitan focalizar futuras investigaciones en el tema, así como acciones estratégicas a nivel institucional que involucren los diferentes actores educativos.

## **Metodología**

Este estudio es catalogado como una revisión sistemática (RS), el objetivo es estudiar la literatura científica, sobre un tema particular a partir de preguntas previamente estructuradas, utilizando métodos ordenados que permitan identificar, seleccionar y analizar las investigaciones, para dar respuesta a las preguntas y plantear conclusiones a partir de la evidencia examinada (Sánchez- Meca, 2010).

Se analizaron 31 artículos científicos originales, identificados en las bases de datos por suscripción: Education Source, ScienceDirect, Scopus, Academic Search Premier y Taylor and Francis. El periodo de búsqueda de las publicaciones se delimitó entre los años 2010 y 2020.

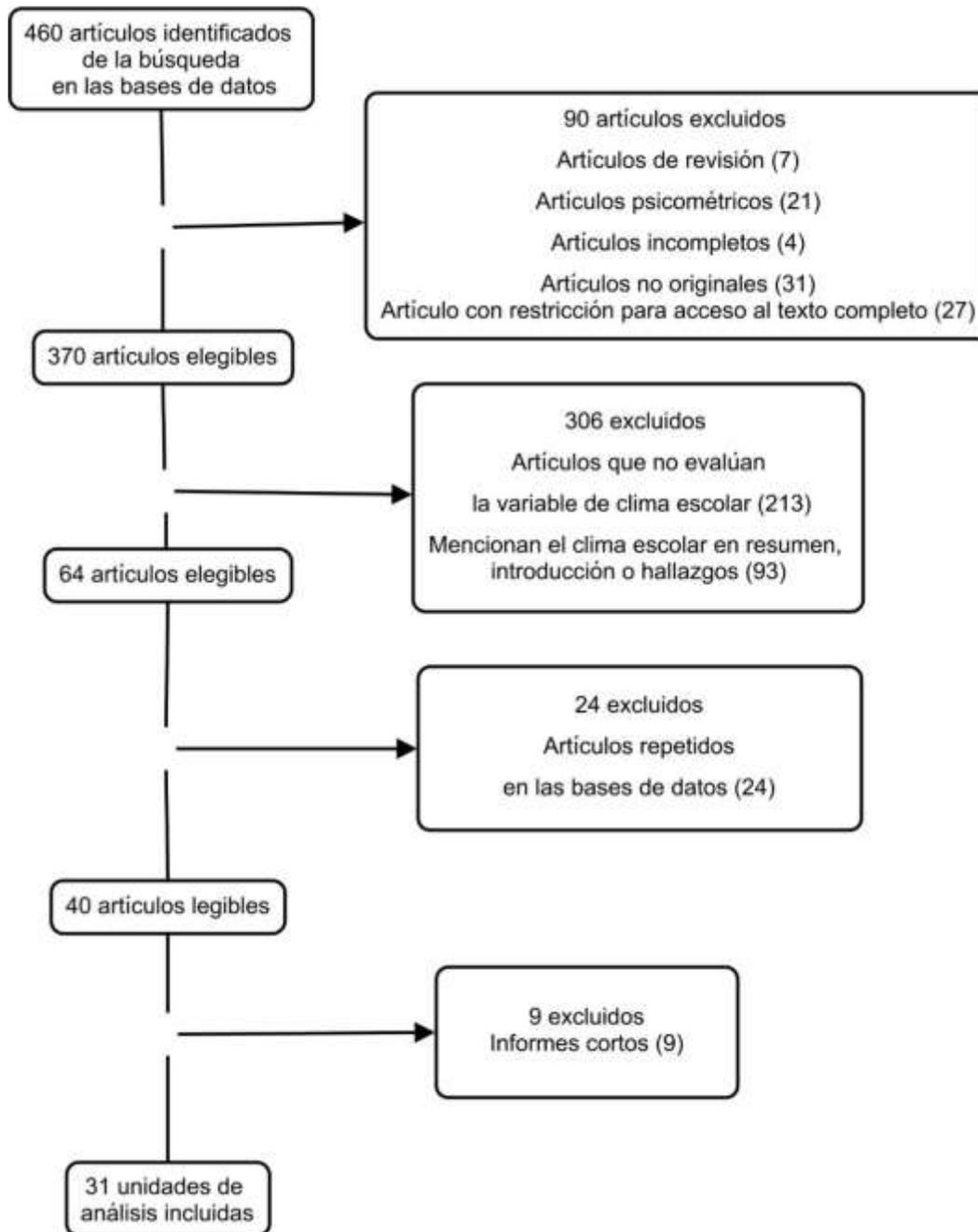
La selección de las unidades de análisis se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: a) artículos científicos originales; b) artículos cuya variable de estudio fuera clima escolar - clima social escolar - clima de aula; c) artículos con acceso abierto y en texto completo; d) artículos publicados en revistas académicas arbitradas; e) artículos publicados en las bases de datos identificadas para este estudio; f) artículos publicados en el periodo definido.

Los criterios de exclusión definidos fueron: a) artículos de revisión, b) artículos que, aunque mencionen el tema de clima escolar, no es una variable de estudio, c) artículos psicométricos; d) artículos con contenido restringido; e) informes breves o artículos cortos.

Para la identificación de las unidades de análisis, se diseñó una ecuación de búsqueda general, y a partir de esta se establecieron varias ecuaciones utilizando palabras clave y operadores booleanos; la ecuación definida fue: ((“school climate” OR “classroom climate” OR “school social climate” OR “school and family climate” OR “Climate of Coexistence in the Classroom” AND NOT “organizational climate”) AND (“education” OR “Education Management” OR “school type”) AND (“private schools” OR “public schools” OR “schools” OR “school context”)).

Para la identificación de las unidades de análisis, se realizó un rastreo inicial en las bases de datos y con las ecuaciones de búsqueda; en primer lugar, se identificaron y analizaron los artículos de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión. Al tener los textos identificados, se realiza lectura de los resúmenes y textos completos, y el diligenciamiento del registro de información por parte de dos revisoras, para garantizar la fiabilidad de la información analizada y registrada. La organización de la información se hizo en una hoja de registro de datos en Microsoft Excel, la cual contenía indicadores metodológicos y de contenido. Finalmente, se realiza el análisis de la información de acuerdo con las preguntas que orientan esta revisión.

**Figura 1.** Proceso de selección de los artículos analizados en la revisión.



## Resultados

A continuación, se presenta el análisis de las características que conforman las diversas conceptualizaciones de clima escolar y las variables con las que se ha relacionado la investigación en el tema.

**Tabla 1.** Conceptualización de clima escolar.

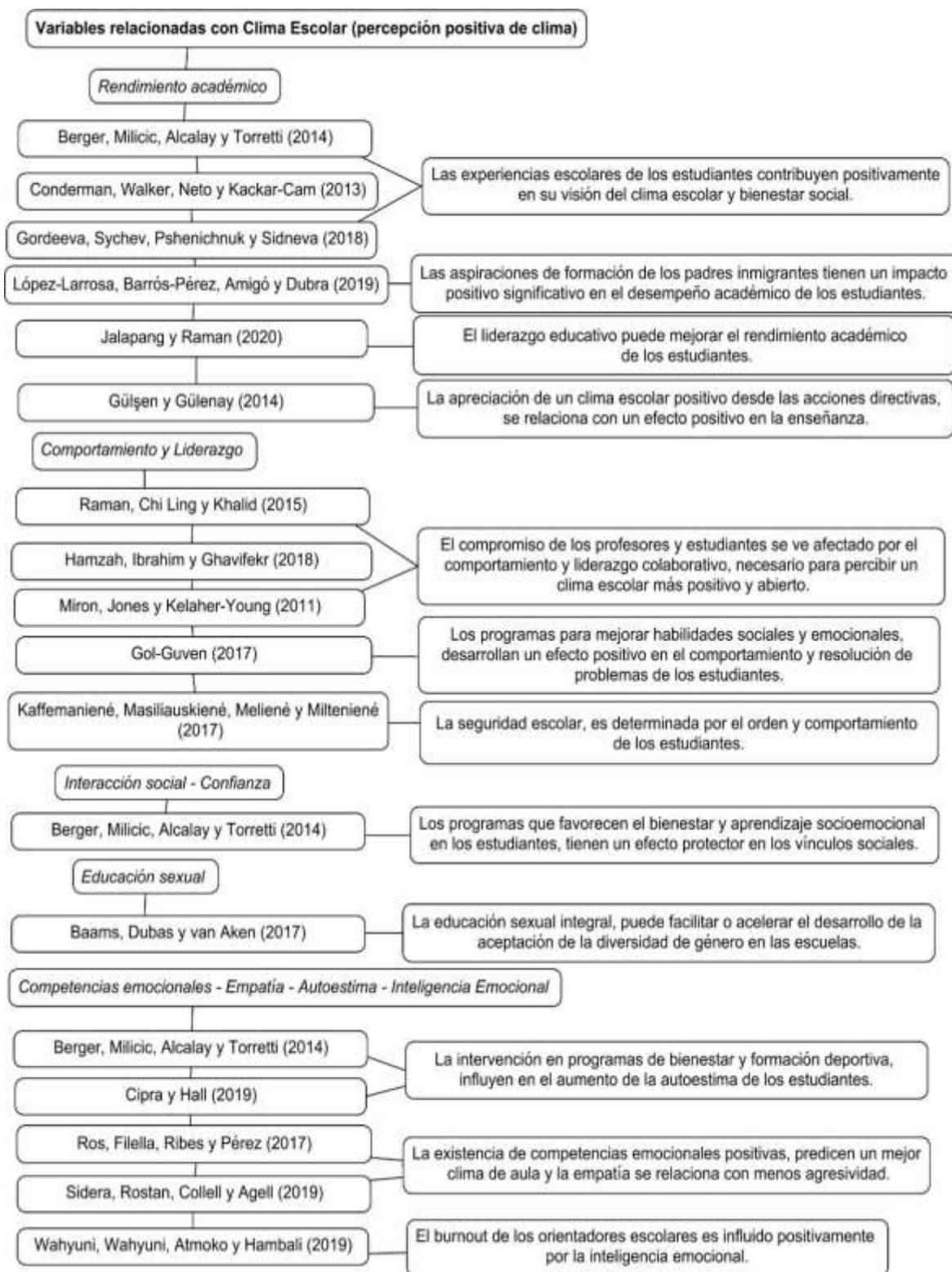
Autor (es) / Año	Concepto
Howard (1974)	"Entorno social y la cultura de una escuela que influyen en el comportamiento de su comunidad"
Hoy, Tarter y Kootkamp (1991)	"Calidad del entorno escolar o el ambiente escolar que conocen los miembros de la escuela"
Reichers y Schneider (1990)	"Percepción compartida de las políticas y procedimientos organizativos tanto formales como informales"
Hoy y Miskel (2005)	"El conjunto de características internas que distingue a una escuela de otra e influye en el comportamiento de las personas"
Brown, Anfa, y Roney (2004); Keefe, Kelley, y Miller (1985); Kuperminc Leadbeater, Emmons y Blatt (1997)	"Implica patrones relativamente duraderos de comportamiento e interacción en el entorno escolar que están influenciados por creencias compartidas"
Cornejo y Redondo (2001)	"Se puede estudiar a partir de las percepciones que tienen los diferentes actores educativos"
Torney-Purta, Rainer y Wolfram (2001)	"Un clima de clase abierto es aquel en el que los estudiantes experimentan sus aulas como lugares seguros para investigar temas sociales y políticos, explorar y discutir (respetuosamente) sus opiniones y las de sus compañeros"
Loukas, Suzuki y Horton (2006)	"La calidad y frecuencia de las interacciones interpersonales. . . es un constructo multidimensional que abarca dimensiones interpersonales, organizativas e instruccionales"
Kuperminc, Leadbeater y Blatt (2001); Wang y Holcombe (2010)	"Función de la percepción de los adolescentes de su competencia y oportunidades para el desarrollo social, emocional y académico"
Molina y Pérez (2006)	"Concepto globalizador (referido al ambiente del centro), multidimensional (determinado por los elementos estructurales y funcionales de la organización), relativamente permanente en el tiempo e influyente en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal"
Pérez, Ramos y López (2009)	"Constructo dependiente de las percepciones de las personas involucradas en el mismo. Puede enfocarse como algo objetivo y medible, algo subjetivo y colectivo, o algo subjetivo e individual "
Koth, Bradshaw, y Leaf (2008)	"Las creencias, valores y actitudes colectivas que prevalecen en la escuela y que se reproducen a través de las interacciones sociales entre estudiantes profesores y demás personal del centro"
Cohen, McCabe, Michelli, y Pickeral (2009)	"La calidad y el carácter de la vida escolar, se basa en los patrones de las experiencias de las personas en la escuela y refleja las normas, los objetivos, los valores, las relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las estructuras organizativas"
Yücel (2009)	"Concepto psicológico que domina la organización y tiene una característica consistente y constante que afecta los comportamientos de los individuos, y es sentido y percibido por los individuos, aunque no esté escrito"
Hoy y Miskel (2010)	"Sea lo que sea que la personalidad signifique para el individuo, el clima representa a la escuela de la misma manera"
Balci (2011)	"Forma observable de la cultura"
Cohen, McCabe, Michelli, y Pickeral (2009)	"Incluye las percepciones de los estudiantes sobre la escuela, las relaciones con los profesores y los compañeros, y los valores y expectativas que ayudan a sentirse emocional, social y físicamente seguros"

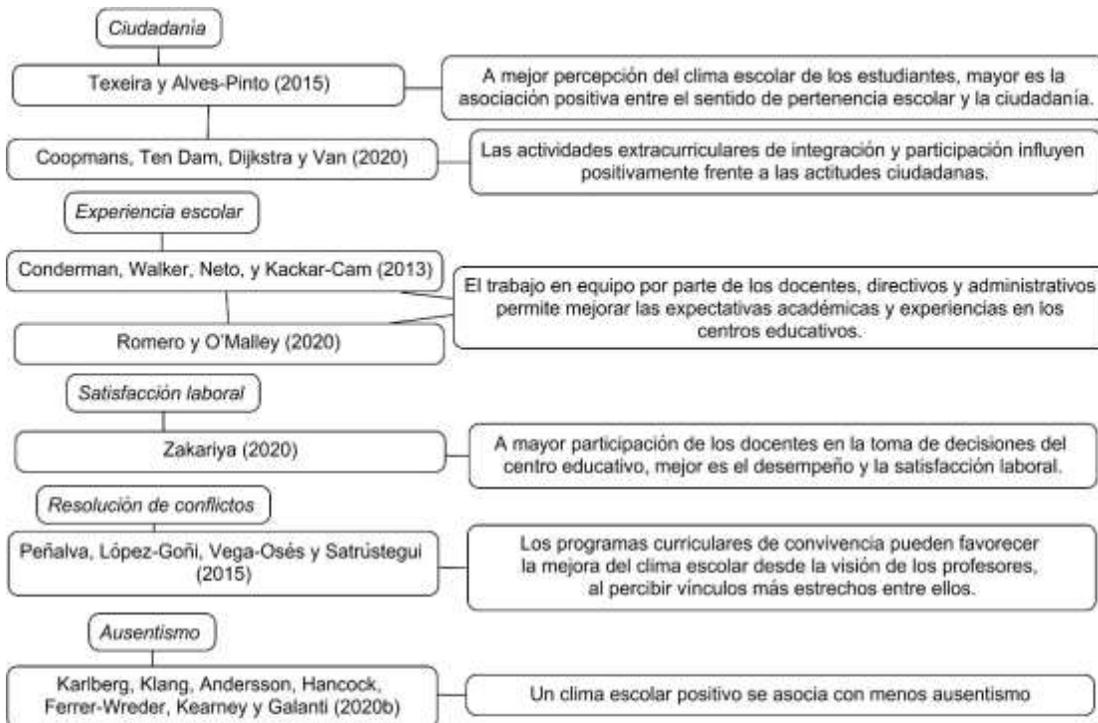
Autor (es) / Año	Concepto
Gordeeva, Sychev, Pshenichnuk, y Sidneva (2018)	"Una dimensión del entorno de aprendizaje, que junto con el sistema educativo puede conformar la motivación de los alumnos, relacionada con el rendimiento académico"
Hoy y Miskel (2010)	"Percepción de los profesores de la escuela, su organización formal e informal y el liderazgo de la organización"
Balci (2011)	"Refleja los elementos tocables y definibles de la cultura"
Fan, Williams y Corkin (2011)	"Propiedad del centro, por lo que su impacto en los individuos no depende de su medición"
Thapa, Cohen, Guffey y Higgins (2013)	"Forma en que el personal de la escuela, los estudiantes y los padres, experimentan la vida escolar desde el punto de vista académico, social, ético y emocional"
Wang y Degol (2016)	"Constructo multidimensional, que debe ser evaluado con múltiples informantes"
Thapa, Cohen, Guffey, y Higgins-D'Alessandro (2013)	"Constructo multidimensional que acoge distintas definiciones y características críticas, y se basa en los modelos de las experiencias de las personas en la vida escolar; recogiendo normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizativas"
Voight, Hanson, O'Malley y Adekanye (2015); Romero y O'Malley (2020)	"Constructo multidimensional que se mide con frecuencia a través de cuatro dimensiones comunes, incluyen las relaciones de cuidado, oportunidades de participación significativa, conexión escolar y la percepción de la seguridad escolar"
Ainley y Carstens (2018)	"Construcción multidimensional que engloba: la seguridad, las relaciones, el compromiso con la enseñanza y el aprendizaje, el entorno institucional y las actividades de mejora de la escuela"

Una de las primeras conceptualizaciones es la presentada por Howard (1974), con él son diferentes los autores que han definido el término desde aproximaciones que se apoyan en planteamientos de la cultura organizacional y sus atributos (creencias, normas, valores, prácticas, entre otros), hasta definiciones que hacen alusión a las características que permiten comprender el clima desde percepciones y construcciones compartidas.

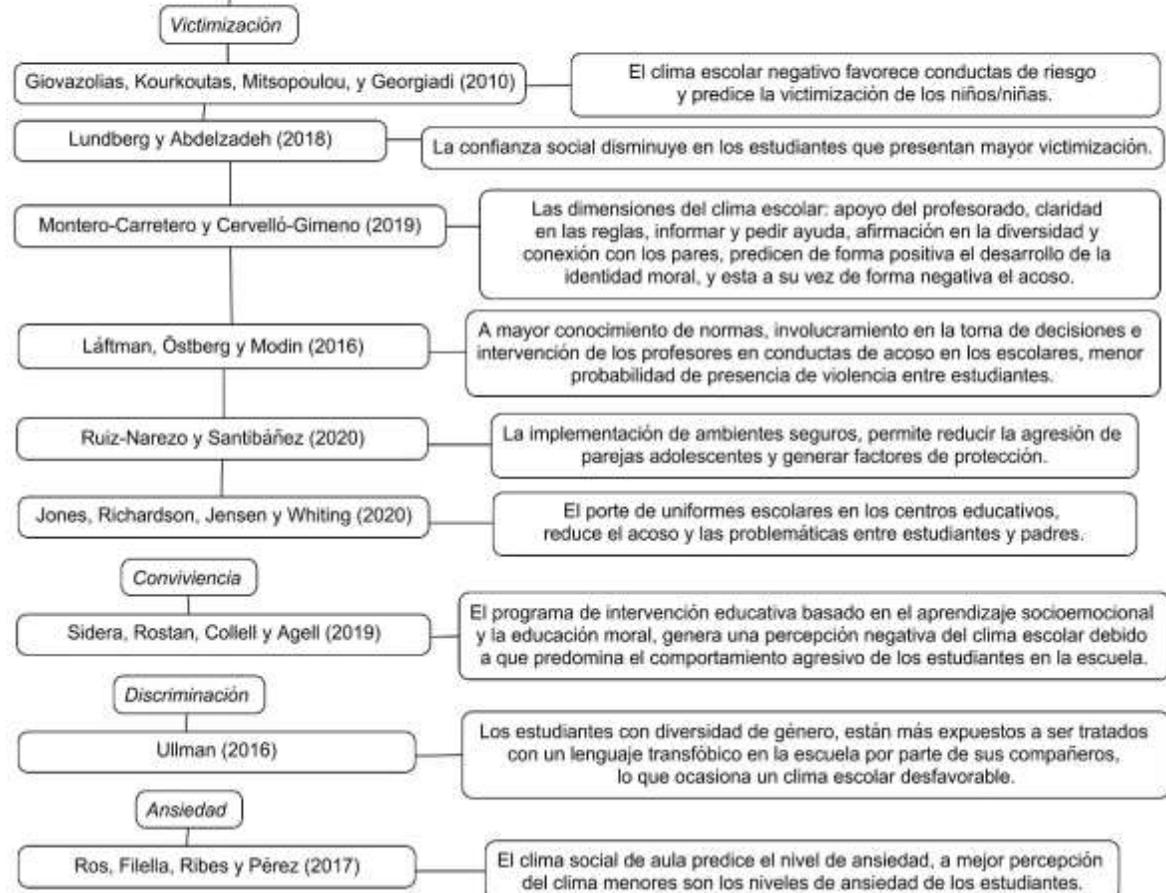
Las investigaciones revisadas, han permitido evidenciar que la percepción positiva del clima escolar tiene relación con diversas variables, entre las cuales se destacan el rendimiento académico y las competencias socioemocionales; por el contrario, cuando el clima se percibe de manera negativa variables como la victimización y la discriminación se ven afectadas significativamente.

**Figura 2.** Variables de estudio relacionadas con clima escolar,





**VARIABLES RELACIONADAS CON CLIMA ESCOLAR (PERCEPCIÓN NEGATIVA DE CLIMA)**



## **Discusión**

La discusión se presenta buscando dar respuesta a las preguntas planteadas que orientan esta revisión.

### **¿Cuáles son las aproximaciones al concepto de clima escolar?**

El estudio de las conceptualizaciones encontradas sobre clima escolar, clima social escolar o clima de aula, tal como lo denominan los autores de los textos revisados, se analiza desde diferentes aproximaciones: atributos de cultura organizacional, percepciones compartidas, aspectos emocionales, seguridad escolar, características institucionales internas, y como un constructo multidimensional.

El clima escolar, es conceptualizado desde los atributos de la cultura organizacional; se considera el clima, como un conjunto de normas, creencias compartidas, valores, actitudes colectivas, prácticas de enseñanza - aprendizaje y las estructuras organizativas; se presentan en un entorno social y se reproducen a través de interacciones sociales entre los diversos actores educativos (estudiantes, docentes, administrativos), e influyen en su comportamiento (Howard, 1974; Keefe, Kelley y Miller, 1985; Kuperminc, Leadbeater, Emmons y Blatt, 1997; Brown, Anfara y Roney, 2004; Cohen, McCabe, Michelli, y Pickeral, 2009; Koth, Bradshaw, y Leaf, 2008; Balci, 2011; Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro, 2013).

Además, el clima escolar se estudia a partir de las percepciones sobre las políticas, procedimientos organizativos formales e informales, así como el liderazgo organizacional; esta valoración es compartida por diversos actores educativos y puede darse de manera objetiva y medible, o subjetiva dada por los individuos que hacen parte del sistema o por el colectivo que lo conforma (Reichers y Schneider, 1990; Cornejo y Redondo, 2001; Pérez, Ramos y López, 2009; Yücel, 2009; Hoy y Miskel, 2010).

El clima incluye la percepción de los estudiantes sobre su competencia y la escuela, las relaciones con los profesores y compañeros; la forma como se experimenta la vida escolar, que permite el desarrollo académico, social, ético y emocional (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001; Cohen, McCabe, Michelli, y Pickeral, 2009; Wang y Holcombe, 2010; Thapa, Cohen, Guffey y Higgins, 2013).

Para autores como Torney-Purta, Rainer y Wolfram (2001); Romero y O'Malley (2020); y Voight, Hanson, O'Malley y Adekanye (2015), experimentar en las aulas contextos seguros que apoyan la interacción social, la participación significativa, la conexión escolar y el respeto por los compañeros, son dimensiones comunes al clima de aula.

Desde la perspectiva de las características internas, autores como Hoy y Miskal (2005, 2010); Fan, Williams y Corkin (2011), consideran que el clima escolar está conformado por un conjunto de características que diferencian a una escuela de otra, es la personalidad y propiedad que impacta a los individuos, e influye en su comportamiento.

El clima escolar, también es valorado como un constructo multidimensional, determinado por la seguridad, las relaciones, el compromiso con la enseñanza y el aprendizaje, la estructura y funciones de la organización, y las acciones de mejora de las instituciones; son relativamente estables en el tiempo e influyen en la motivación y logro de los objetivos académicos y de desarrollo personal (Loukas et al., 2006; Molina y Pérez, 2006; Wang y Degol ,2016; Ainley y Carstens, 2018; Gordeeva et al., 2018).

Las diferentes conceptualizaciones analizadas sobre clima escolar, permiten determinar que es un concepto ampliamente abordado, sugiere percepciones compartidas por diversos actores institucionales quienes evalúan aspectos estructurales y funcionales de las instituciones, así como factores de enseñanza - aprendizaje; en las definiciones analizadas, se destaca que la existencia de ambientes seguros permite el desarrollo personal, académico, y socio emocional.

### **¿Qué variables se han estudiado y relacionado con clima escolar?**

Los resultados evidencian diversas variables relacionadas de manera positiva y negativa con el clima escolar, rendimiento académico, integración social, emociones, victimización, convivencia, discriminación y ansiedad, entre otras. Las experiencias escolares de los estudiantes en las practicas educativas, así como la sensación de bienestar en las instituciones, se ven reflejadas en la visión positiva del clima escolar y permite mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Así, los profesores que tienen en cuenta en sus actividades escolares los intereses y expectativas de los estudiantes influyen en su compromiso y participación activa (Conderman et al., 2013; Berger et al., 2014; Gordeeva et al., 2018); al respecto Gomes y Morais (2019) precisan que el clima escolar positivo, predice y es un factor protector para un mejor desempeño académico.

Desde la perspectiva de Conderman et al. (2013) y Romero y O'Malley (2020) las relaciones entre estudiante - estudiante, administración - disciplina, permiten la visión de un clima escolar favorable; la primera contribuye a la percepción de interacciones positivas entre compañeros, con la facilidad de crear y mantener vínculos de amistad y apoyo; mientras que la segunda relación, permite que los estudiantes perciban la escuela como un ambiente seguro basado en normas disciplinarias estrictas, control de los profesores, participación y escucha de las opiniones. La participación en la toma de decisiones y la buena comunicación de estudiantes, profesores y administrativos contribuye a una percepción más favorable del clima (Cipra y Hall, 2019); el clima positivo se caracteriza por la confianza entre padres y profesores, y entre profesores y estudiantes (Coleman et al., 1982).

Factores como la confianza social disminuyen el nivel de victimización en la escuela, los acosadores tienen una percepción positiva del clima escolar y la identidad moral predice de forma negativa el acoso, mientras que para las víctimas la percepción del clima es negativa (Giovazolias et al., 2010; Lundberg y Abdelzadeh, 2018; Montero-Carretero y Cervelló - Gimeno, 2019). Los miembros de un entorno emocionalmente seguro interactúan y se comunican de manera efectiva con una gran amplitud de personas y pueden expresar sus sentimientos y compartir sus opiniones sin miedo al rechazo o victimización (Bruns et al., 2004; Rones y Hoagwood, 2000).

Igualmente, los estudiantes que se involucran activamente en la resolución de problemas son evidentemente los que más valoran las diferentes dimensiones de la ciudadanía: relaciones, equidad, seguridad y condiciones de trabajo; mientras que con respuestas menos positivas están los estudiantes que evitan establecer acuerdos y generan opiniones poco favorables del clima (Texeira y Alves-Pinto,

2015). Las dimensiones de seguridad y confianza social parecen influir en los comportamientos de intimidación en los espacios de la escuela.

Por otro lado, algunos estudios revisados evidencian que el desarrollo de programas de intervención en los centros educativos, muestran una influencia en el aumento de las competencias emocionales, empatía y autoestima de los estudiantes (Cipra y Hall, 2019; Sidera et al., 2019); y permiten mejorar la apreciación del clima de aula y la disminución de la ansiedad de algunos actores educativos (Ros et al., 2017); no obstante, estos resultados son específicos para las instituciones y las poblaciones objeto de esos estudios.

Desde la perspectiva de los docentes, la estructura organizativa (consenso entre el profesorado sobre visión, sentido de pertenencia, gestión participativa y compromiso) genera una alta implicación del profesorado en la labor educativa y el trabajo en equipo, y aumenta las relaciones positivas entre los docentes; de esta manera, el clima escolar predice el esfuerzo, la organización estructurada y el compromiso constante de los docentes con su labor (Etxeberria et al., 2017). La habilidad comunicativa de los profesores, el desarrollo profesional y su crecimiento personal, influyen en el comportamiento de liderazgo colaborativo; sin embargo, es responsabilidad de los directores escolares ampliar su conocimiento y abordar sus competencias de liderazgo, para mejorar e implementar iniciativas hacia el cambio organizacional (Hamzah et al., 2018).

Los directivos docentes desempeñan un papel protagónico en la creación de un clima escolar positivo, diversos estudios han identificado que variable como el estilo directivo, la formación y experiencia del coordinador y su compromiso institucional, se relacionan positivamente con la satisfacción y compromiso de los docentes (Nguni et al., 2007). El directivo debe ser un agente activo para orientar acciones de cambio y mejoras institucionales, un líder capaz de buscar nuevas formas de gestionar con sus equipos alternativas novedosas para obtener mejores y mayores logros (Pepper, 2014; Spillane y Lee, 2013). Desde la perspectiva de Kallestad y Olweus (2003) el directivo puede generar entornos institucionales seguros y participativos, con la asignación de recursos y tiempos para el desarrollo de programas de bienestar, prácticas que atiendan las necesidades de la comunidad

académica, acciones de control y seguimiento institucionales, y mecanismos de realimentación para mejorar las prácticas de convivencia escolar.

## Conclusiones

Existe una relación bidireccional, es decir que el clima escolar se ve afectado por factores estructurales y estratégicos, y este a su vez influye en variables relacionadas con el entorno educativo y las interacciones entre los diferentes actores institucionales (estudiantes, padres de familia, docentes y directivos).

El clima escolar incide de manera positiva o negativa en los resultados académicos, comportamentales y sociales de los estudiantes; varios estudios han confirmado una correlación entre las percepciones favorables del clima escolar y los resultados positivos de los estudiantes en el desempeño académico, las interacciones sociales, competencias socioemocionales y autoestima; en docentes se ha encontrado una asociación entre clima positivo y cohesión, compromiso y satisfacción laboral. De igual manera, la percepción de un clima escolar negativo se relaciona con comportamientos de violencia, victimización y ansiedad.

Se destaca la relevancia de estructurar investigaciones en el tema desde un enfoque interdisciplinar, multidimensional, con un marco contextual y teórico riguroso, y con la participación de los diferentes actores de la comunidad académica.

## Referencias

- Assaél, J., Neumann, E. (1989). *Clima emocional en el aula*. Santiago de Chile: PIIE
- Baams, L., Dubas, J. S., Van Aken, M. (2017). Comprehensive sexuality education as a longitudinal predictor of LGBTQ name-calling and perceived willingness to intervene in school. *Journal of Youth and Adolescence*, 46 (5), 931-942. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0638-z>
- Blaya, C., Debarbieux, E., Rey Alamillo, R., Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315
- Benbenishty, R., Astor, R. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford: University Press
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (3), 169-177. [https://doi.org/10.1016/s0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/s0120-0534(14)70020-2)

- Cere (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco. España
- Cipra, A., Hall, L. T. (2019). COREMatters: A Bullying Intervention Pilot Study. *RMLE Online*, 42 (4), 1–13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1599244>
- Conderman, G., Walker, D. A., Neto, J. R., Kackar-Cam, H. (2013). Student and Teacher Perceptions of Middle School Climate. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86 (5), 184-189. <https://doi.org/10.1080/00098655.2013.802214>
- Coopmans, M., Ten Dam, G., Dijkstra, A., Van der Veen, I. (2020). Towards a comprehensive school effectiveness model of citizenship education: An empirical analysis of secondary schools in the Netherlands. *Social Sciences*, 9 (9), e157. <https://doi.org/10.3390/socsci9090157>
- Etxeberria, F., Intxausti, N., Azpillaga, V. (2017). School Climate in Highly Effective Schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (4), 5-26. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.001>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos*. UNICEF Comité Español
- Gázquez, J., Pérez, M. C., Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 39-58
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208-2215. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.437>
- Gol-Guven, M. (2017). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European early childhood education research journal*, 25 (4), 575-594. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1182311>
- Gomes, S., Morais, A. D. (2019). Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, 49 (172), 10-34. <https://doi.org/10.1590/198053145305>
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Pshenichnuk, D. V., Sidneva, A. N. (2018). Academic motivation of elementary school children in two educational approaches - innovative and traditional. *Psychology in Russia State of Art*, 11 (4), 19-36. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0402>
- Gülşen, C., Gülenay, G. B. (2014). The Principal and Healthy School Climate. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 42 (1), 93S-100S. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.0.s93>
- Gutiérrez, M., Villegas-Robertson, J. M. (2016). Clima, autoestima y violencia escolar en estudiantes de séptimo básico a cuarto medio en una escuela de la comuna de Alto Hospicio, Chile. *Huellas*, 2 (4) 59-74
- Hamzah, D. S., Ibrahim, M. S., Ghavifekr, S. (2018). Change orientation and organizational climate: Experience from Malaysian primary schools. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 6 (2), 83 - 108. <https://doi.org/10.22452/mojem.vol6no2.5>
- Herrera, K., Rico, R., Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>
- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2010). *Educational administration (Trans. Ed. S. Turan)*. Ankara, Turkey: Nobel

- Jalapang, I., Raman, A. (2020). Effect of instructional leadership, principal efficacy, teacher efficacy and school climate on students' academic achievements. *Academic journal of interdisciplinary studies*, 9 (3), 82- 92. <https://doi.org/10.36941/ajis-2020-0043>
- Jones, A. B., Richardson, M. J., Jensen, B. T., Whiting, E. F. (2020). Perceptions of School Uniforms in Relation to Socioeconomic Statuses. *RMLE Online*, 43 (6), 1-13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2020.1759298>
- Kaffemanienė, I., Masiliauskienė, E., Melienė, R., Miltenienė, L. (2017). Educational Environment of the Modern School in the Aspects of Learning Factors, School Climate and Education Paradigms. *Pedagogika*, 126 (2), 62 - 82. <https://doi.org/10.15823/p.2017.20>
- Karlberg, M., Klang, N., Andersson, F., Hancock, K., Ferrer-Wreder, L., Kearney, C., Galanti, M. R. (2020b). The Importance of School Pedagogical and Social Climate to Students' Unauthorized Absenteeism - a Multilevel Study of 101 Swedish Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833244>
- Kallestad, J. H., Olweus, D. (2003). Predicting Teachers' and Schools' Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. *Prevention & Treatment*, 6(1), e21. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.621a>
- Låftman, S. B., Östberg, V., Modin, B. (2016). School climate and exposure to bullying: a multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (1), 153-164. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1253591>
- López, V., Bilbao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13 (3), 1111-1122. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>
- López-Larrosa, S., Barrós-Pérez, C., Amigó, M., Dubra, M. (2019). Immigrant students in Spain compared to Spanish students: Perceived relationships and academic results. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 10 (2), 64-74
- Loukas, A. (2007). What is school climate?. *Leadership Compass*, 5, 1-3
- Lundberg, E., Abdelzadeh, A. (2018). The Role of School Climate in Explaining Changes in Social Trust Over Time. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 712-724. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434824>
- Martínez-Garrido, C. (2017). La incidencia del liderazgo y el clima escolar en la satisfacción laboral de los docentes en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (80). <http://doi.org/10.14507/epaa.25.2851>
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago de Chile: Libros ARCÉS- LOM
- Miron, G., Jones, J. N., Kelaher-Young, A. J. (2011). The Impact of the Kalamazoo Promise on School Climate. *Education policy analysis archives*, 19, e17. <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n17.2011>
- Montero-Carretero, C., Cervelló-Gimeno, E.-M. (2019). Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de "bullying". *Estudios sobre educación*, 37, 135-157. <https://doi.org/10.15581/004.37.135-157>
- Nguni, S., Slegers, P., Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools. The Tanzanian case. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 145-177. <https://doi.org/10.1080/09243450600565746>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017). *Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento*, OECD Publishing, Paris
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., Satrústegui, C. (2015). School Climate and Teacher's Perceptions after the Implementation of a Program of School Coexistence. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28. <https://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- Pepper, C. (2013). Leading for sustainability in western australian regional schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 506-519. <https://doi.org/10.1177/1741143213502193>
- Raman, A., Chi Ling, C., Khalid, R. (2015). Relationship Between School Climate and Teachers' Commitment in an Excellent School of Kubang Pasu District, Kedah, Malaysia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 16 (3), 163-173. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s1p163>
- Retamal, J., González, S. (2019). De la microviolencia al clima escolar: Claves de comprensión desde el discurso de profesores. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18 (1), e1559. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1559>
- Romero, L. S., O'Malley, M. D. (2020). An examination of classes of school climate perceptions among Latinx middle school students. *Journal of School Psychology*, 82, 70-84. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.001>
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R., Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28 (1), e8. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Ruiz-Narezo, M., Santibáñez Gruber, R. (2020). School climate and peer victimization. Involvement, affiliation and help perceived in school centers as protective factors against violent behavior in adolescent couples. *Sustainability*, 12 (11), e4705. <https://doi.org/10.3390/su12114705>
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta – análisis. *Aula abierta*, 38 (2), 53-64. <https://www.um.es/metaanalysis/pdf/5030.pdf>
- Sidera Caballero, F., Rostan, C., Collell, J., Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18 (4), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.apas>
- Spillane, J. P., Lee, L.C. (2013). Novice school principals' sense of ultimate responsibility problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50 (3), e5290. <https://doi.org/10.1177/0013161x13505290>
- Teixeira, M., Alves, C. (2015). School climate and citizenship: Portuguese pupils' overview. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, 153-175. <https://doi.org/10.7358/ecps-2015-011-texe>
- Ullman, J. (2016). Teacher positivity towards gender diversity: exploring relationships and school outcomes for transgender and gender-diverse students. *Sex Education*, 17 (3), 276-289. <https://doi.org/10.1080/14681811.2016.1273104>
- Wahyuni, F., Wahyuni, F., Atmoko, A., Hambali, I. M. (2019). Assessing relationships between emotional intelligence, school climate and school counselors burnout: a structural equation model. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(4), 1361-1374. <https://doi.org/10.17478/jegys.639397>
- Zakariya, Y. F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: a structural multigroup invariance approach. *International Journal of STEM Education*, 7 (1), e4. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00209-4>