

EL CLIMA SOCIAL EN EL AULA Y EN EL CENTRO EDUCATIVO: VISIÓN DEL ALUMNADO

Cynthia del Pino Domínguez Domínguez

cynthiadominguez94@hotmail.com

RESUMEN:

La percepción que los alumnos y alumnas tienen de las escuelas afecta de forma directa tanto a su rendimiento escolar como a su vida personal, es por ello que resulta fundamental conocer cómo ve el alumnado la escuela y cómo le afecta. Por lo tanto, conocer el clima escolar y sus características ayudará al alumnado a entender y comprender su propio entorno. Aunque hemos constatado que existe clima escolar adecuado para el alumnado, el apoyo social es un factor fundamental para el desarrollo psicoevolutivo de los niños y las niñas, también, es esencial para un centro educativo tener normas claras hacia el alumnado, dado que como hemos comprobado en este estudio afectan a la percepción que se desarrolla del clima escolar y han de evitar actos violentos; por último, se deja claro que la participación es un eje fundamental en los centros educativos en la mejora del clima social escolar.

Palabras Clave: *clima escolar, apoyo social, normas, participación.*

ABSTRACT:

The perception that students have of schools directly affects both their school performance and their personal life, which is why it is essential to know how the student comes to school and how it affects them. Therefore, knowing the school climate and its characteristics will help students understand and understand their own environment. Although we have verified that there is an adequate school climate for the students, social support is a fundamental factor for the psycho-evolutionary development of boys and girls, it is also essential for an educational center to have clear rules towards the students, since, as we have verified in this study affects the perception that develops of the school climate and should avoid violent acts; Finally, it is made clear that participation is a fundamental axis in educational centers in improving the school social climate.

Key words: *school climate, social support, rules, participation.*

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, tenemos la conciencia de que el clima escolar solo está influenciado por las notas y las calificaciones del alumnado, pero este concepto abarca mucho más, dado que el clima escolar es un factor que afecta directamente a todos los ámbitos de la educación, es por ello por lo que para poder obtener un clima escolar favorable para el desarrollo personal, social y educativo del alumnado y del profesorado, se debe conocer todas las dimensiones que afectan al clima escolar.

La perspectiva que generan tanto los docentes como los estudiantes del clima escolar es una pieza clave para saber cómo funciona un centro educativo, ya que constituyen el eje fundamental de la escuela. Actualmente existen muchos elementos que afectan al clima escolar, es por ello por lo que los centros deben conocer qué elementos son los que influyen en los centros. Esta investigación ha sido desarrollada a través de un centro público y de un centro concertado, lo que permite conocer las diferencias y similitudes de ambos centros desde la visión del alumnado y del profesorado.

Es por ello por lo que esta investigación se ha llevado a cabo para poder conocer el clima escolar que existe en el centro concertado o público. Por lo tanto, esta investigación cuenta con dos objetivos generales, centrándonos en investigar el clima escolar en el alumnado tanto de un centro privado como de un centro concertado y un centro público, se ha destacado que cada objetivo general cuenta con varios específicos para poder estudiar las diferencias que existen tanto en el alumnado del mismo centro como la comparación de ambos. El segundo objetivo específico se ha centrado en analizar la percepción del clima y del funcionamiento del centro según el profesorado tanto del centro concertado como del centro público, desde esta perspectiva también se ha estudiado tanto las diferencias entre ambos centros, destacando, el funcionamiento del clima escolar, la convivencia del profesorado, la vinculación que se tiene con

el centro educativo, evidenciar la influencia del alumnado en la vida del centro, el planteamiento de las metas, investigar el compromiso e implicación que se generan los docentes en el centro educativo y analizar la cohesión en la toma de decisiones.

La razón que nos ha llevado a investigar sobre el clima escolar es la importancia que tiene este factor tanto en el alumnado y en el profesorado y el desconocimiento que la mayoría de los miembros de los centros escolares tienen sobre el clima escolar, es por ello que a partir de este trabajo daremos a conocer la visión que se tiene del clima escolar y cuáles son los factores que afectan a su desarrollo y funcionamiento, teniendo en cuenta las consideraciones de los centros educativos que han participado en este proyecto

2. MARCO TEÓRICO

Cuando hablamos de escuela, lo primero que se nos puede venir a la mente son las calificaciones del alumnado, la relaciones entre el alumnado y el profesorado, el apoyo al alumnado, la normativa, la implicación del profesorado, la convivencia, en definitiva, aspectos relacionados con el clima de la escuela y de la organización institucional. Tal y como nos aporta Comellas (2013) "El clima de una organización o grupo hace referencia al ambiente que se genera a partir de las emociones de sus miembros el cual está relacionado con la motivación y el bienestar" (p,290). Dicha motivación puede estar condicionada por un buen clima escolar tanto en lo referido al alumnado como al profesorado y la emociones que desprende el alumnado y el profesorado pueden ser emociones relacionadas con la desmotivación o el rechazo a la escuela y a la profesión (burnout).

Hace ya tiempo que se puede observar una gran dificultad para hablar del clima de la escuela como un constructo unidireccional y referido a un solo nivel de análisis, y desde la perspectiva social-ecológica se pueden distinguir dos niveles de clima en la escuela: un micro-clima (Mena y Valdés, 2008) y un meso-clima que puede situar al clima escolar, como

el enfoque de las percepciones, pensamiento y valores en la que los individuos asociados a la comunidad educativa forman partiendo de la base del meso-clima y de los vínculos que en él se generan (Assael y Neumann, 1991) y para estos dos autores el clima escolar es una de las características de la institución educativa producida por la percepción del alumnado. Por otro lado, el micro-clima hace referencia a pequeños grupos que se generan dentro de la propia escuela, es decir, grupos de amigos, equipos de deporte, equipo directivo, grupos de docentes, etc., tal y como los ha reflejado Mena y Valdés (2008).

Por otro lado, Benbenishty y Astor (2005) nos han descrito tres elementos implicados para el desarrollo de un clima escolar favorable.

- a. Normas políticas claras: es necesario que estas políticas sean percibidas como justas por los miembros de la comunidad educativa.
- b. Relaciones positivas de apoyo con adultos: el apoyo que los estudiantes reciban de parte de los profesores y de los otros adultos en la escuela incide positivamente en el bienestar subjetivo y social de los estudiantes.
- c. Participación: la participación de los estudiantes es considerado un derecho que aumenta el compromiso y el nivel de actuación de los estudiantes en sus procesos educativos.

Para Gázquez, Pérez y Carrión (2011) el clima escolar puede definirse como la relación que se lleva a cabo entre el alumnado y los docentes en las actividades realizadas en el centro en el día a día, sin olvidar la importancia de las familias de su participación y su implicación en la escuela, no solo para el desarrollo socio-educativo de los niños y niñas sino para el buen funcionamiento del sistema educativo. El clima escolar es un indicador crítico de la salud social y física de la escuela (Gage, Kaplan, Ellis y Kramer, 2019). Por otro lado, Lewno-Dumdie, Mason, Hajo-vsky y Villeneuve (2019) definen el clima es-

colar como “una construcción amplia y multidimensional que representa la calidad y el carácter de la vida escolar”, (p.1)

Reflejamos que Cook, Murphy y Hunt (2000) explican que el clima escolar es el conjunto de percepciones subjetivas de las diferentes características y normativa del propio centro educativo que poseen tanto el profesorado como el alumnado del centro escolar y del aula. También Marchant, Paulson y Rothlisberg (2001) dan importancia a la calidad de las relaciones que se establece entre el equipo educativo y los alumnos y alumnas y a las buenas conductas entre compañeros y compañeros de aula.

Existen autores que nos indican que el clima escolar se compone de varios factores, entre los que destacan el nivel organizativo, del aula e intrapersonal. Es por ello por lo que dentro del aula se originan diferentes relaciones como la relación entre el alumnado y la relación que se da entre el alumnado y el profesorado. El clima de aula se genera a partir de la relación entre diferentes elementos como las normas, hábitos, comportamientos del alumnado y del profesorado y las prácticas sociales que se dan en el aula (Manota y Melendro, 2016).

En cuanto a la adquisición de los contenidos académicos es importante tener en cuenta la actitud del profesorado ya que aquellos docentes que sean capaces de mejorar las habilidades sociales y el comportamiento del alumnado obtendrán mejores resultados académicos entre sus alumnos y alumnas tal y como lo refleja Comellas (2013). Sin olvidar que el clima escolar positivo es por lo tanto una pieza clave en el desarrollo académico del alumnado ya que influye en el bienestar personal y la motivación para las diferentes tareas y actividades que se realizan en el grupo educativo, por lo que a su vez favorece el aprendizaje cooperativo, el respeto, la cohesión y la confianza entre el alumnado Ortega, Rey y Sánchez, (2012).

También es interesante conocer el concepto de convivencia escolar, ya que es en el que intervienen e interactúan múltiples

factores de carácter social, psicológico y educativo como nos lo refleja Pedrero (2011); y Ortega (2007) lo da a conocer como el marco en el que se establecen relaciones intrapersonales y grupales satisfactorias en el ámbito escolar. Según Zabalba (2002) para poder llevar a cabo la convivencia escolar es necesario tener en cuenta aspectos fundamentales para su buen desarrollo y son definidos por:

1. La convivencia como objetivo educativo como una dimensión más de la formación escolar.
2. La convivencia como “conducta adaptada al marco escolar”
3. La convivencia como condición o clima para “vivir juntos”.

En relación con la definición del concepto de clima escolar, Pérez, Ramos y López (2009) tienen una percepción del clima escolar como un camino unido a las sensaciones y percepciones personales implicadas en el clima escolar, por lo tanto, el clima escolar se puede entender como algo subjetivo e individual depende de cada una de las personas que actúan en el contexto educativo. Para Carretero (2008) convivencia y clima son dos conceptos diferentes pero que a su vez se relacionan entre sí. Este autor establece el concepto de convivencia como el proceso a través del cual las personas o miembros de una misma comunidad aprenden a respetarse y convivir entre ellas mismas. En este sentido Álvarez, Rodríguez, González, Núñez y Álvarez (2010) explican el concepto de convivencia escolar como el elemento que facilita el aprendizaje y promueve el desarrollo social y afectivo del alumnado.

Por otro lado, el clima escolar queda definido como un concepto globalizador, multidimensional, es decir, determinado por lo elementos estructurales y funcionales de la organización, relativamente en el tiempo e influyente en el logro de distintos objetos académicos y de desarrollo personal (Molina y Pérez, 2006). En lo referente al desarrollo de un clima escolar positivo o negativo entre el profesorado o el alumnado es fundamental

destacar las aportaciones de Molina y Pérez (2006) donde nos indican que las relaciones positivas o negativas de convivencia van a incidir en el desarrollo del clima del centro destacando que un clima positivo hace favorable el desarrollo personal y académico del alumnado mientras que un clima negativo produce un desarrollo desestructurado o perjudicial para el aprendizaje. Daily, Mann, Lilly, Dyer, Smith y Kristjannsson (2020), confirman que el clima escolar positivo contribuye a la prevención del fracaso académico de los estudiantes y es crucial para el desarrollo de una vida saludable y favorece el éxito académico. Los estudios de Padilla y Rodríguez (2019), confirman que el clima escolar negativo influye en la calidad de la educación, ya que si tanto el alumnado como el profesorado no encuentra un ambiente cómodo de trabajo no se obtendrán buenos resultados tanto a nivel personal como académico.

Para poder llevar a cabo un clima escolar positivo, es imprescindible que el alumnado se sienta avalorado y aceptado en el ámbito educativo, es decir cada alumno y alumna debe sentir apoyo y confianza en el aula con el fin de favorecer su desarrollo cognitivo y personal, por lo tanto, llevar a cabo un ambiente en el que cumplan estas características favorecerán la interacción social positiva entre la escuela y el alumnado (Catalano, Hagerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004). Los estudios llevados a cabo por Mucherad, Finch, White y Thomas (2017) confirman que el clima escolar positivo se asocia a un comportamiento adecuado por parte del profesorado, es decir en el cual los niveles de victimización y acoso no sean elevados. Los sentimientos de victimización se encuentran directamente relacionados con el clima escolar, Wang, Vaillancourt, Brittain, Krygsman, Smith, Haltigan, McDougall, Cunningham y Hymel (2014), afirman que los alumnos que perciben un clima escolar negativo también desarrollan este tipo de sentimientos negativos. Las percepciones que generan los alumnos o alumnas del clima escolar están directamente relacionadas con los comportamientos

tamientos de intimidación del alumnado, Dorio, Clark, Demaray, Doll (2019).

Por otro lado, hay que tener en cuenta la visión del alumnado que se siente victimizado en la escuela, es decir, no siente apoyo ni de sus iguales ni de los docentes, el alumnado que no desarrolla el sentimiento de pertenencia al centro educativo tiene una percepción negativa del clima escolar (Goldstein, Young y Boyd, 2008). El sentimiento de pertenencia es el factor que proclama la autopercepción del alumno o alumna a su situación en el grupo (Comellas, 2013)

En este sentido hay que destacar que el clima escolar tiene conexiones fundamentales con otras dimensiones, como el hecho de ser víctima de agresión escolar. Es por ello por lo que el alumnado que tienen una percepción negativa del clima escolar es por tener un ajuste escolar limitado y dificultades en el desarrollo de los vínculos con sus iguales, el resultado de estas emociones negativas hace que el alumnado sienta soledad y una satisfacción baja de la vida (Barth, Dunlap, Dane, Lochman y Wells, 2004)

Los alumnos y alumnas víctimas de acoso escolar normalmente informan de tener unas relaciones sociales inadecuadas, desagradables y sienten rechazo de sus compañeros y compañeras (MacDonald, Piquero, Valois y Zullig, 2005). En este sentido Sudla, Wongwanich y Sriklaub (2020) comentan que el clima escolar ha de estar formado por emociones, percepciones, actitudes y comportamiento de todos los miembros de la comunidad educativa.

Existe una conexión de la percepción de un clima escolar negativo con la búsqueda de un estatus social y un reconocimiento positivo del resto de compañeros y compañeras, es decir el alumno o alumna que se siente popular, el líder del contexto educativo siente una percepción positiva del clima, al contrario del alumnado víctima que percibe un clima negativo ya que se siente excluido (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009)

Por lo tanto, cuando los iguales se enfrentan a los sentimientos negativos que provo-

can que un determinado alumno o alumna no desarrolle el sentimiento de pertenencia al centro educativo, el alumno que percibe el clima escolar como negativo, puede desarrollar sentimientos positivos debido al cambio que se genera en las relaciones con sus compañeros y compañeras (Carroll, Green, Houghton y Wood, 2003). Las relaciones entre el profesorado y el alumnado afectan significativamente al desarrollo del sentimiento de pertenencia del alumnado, los docentes juegan un papel fundamental en este desarrollo, aunque debido a la carga de trabajo que pueden llegar a tener los profesores y profesoras, estas relaciones se ven afectadas negativamente, lo que conlleva que el comportamiento y el desarrollo psicológico y académico del alumnado se vea afectado (Ibrahim y Zataari, 2019)

Es fundamental destacar que la percepción del clima escolar está determinada por diversos factores como la reputación, la satisfacción con la vida, el acoso escolar y el género. Estévez, Murgui, Musitu y Moreno (2008), afirman que el clima escolar está conectado con la reputación no conformista de los alumnos, sin embargo, en las alumnas no se percibe esa conexión.

En el clima escolar se evalúan diferentes dimensiones como la calidad de las relaciones interpersonales en el centro educativo, la involucración familiar, las normas establecidas en el contexto escolar, así como la percepción de problemas y conflictos en el ámbito educativo (Del Rey, Casas y Ortega, 2014). Es por ello por lo que el clima escolar está considerado un factor que influye en los aspectos académicos y sociales del estudiante, por lo tanto, alcanzar una mejora del clima escolar proporciona una vía prometedora para prevenir las dificultades académicas, sociales y de comportamiento de los alumnos y alumnas (Gage, Larson, Sugai y Chafouleas, 2016).

Sobre dicho clima escolar hemos seguido la línea de trabajo de Peñalva, López, Vega-Osés y Satrustegui (2015) los cuales aplicaron la Escala de Percepción del Clima y Funciona-

miento del Centro (EPCFC-Versión profesores/as) siendo sus autores Oliva y otros, (2009) de cuyo instrumento describimos a continuación sus dimensiones:

- **Cohesión:** este concepto hace referencia al grado en el que el profesorado hace referencia a la toma de decisiones del centro de una manera democrática, es decir que el profesorado se sienta implicado en las decisiones que se toman en el centro, su opinión debe ser escuchada y valorada para que todos los miembros de la comunidad educativa participen y se cree un ambiente cohesionado, favoreciendo el desarrollo del aprendizaje. Los miembros de la comunidad educativa han de sentirse parte del proceso ya que estas conductas evitan comportamiento y resultados negativos en los alumnos y alumnas (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009). Los estudios realizados por Loukas y Robinson (2004), confirman que la cohesión del clima escolar favorece la intervención con el alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión.
- **Convivencia:** la convivencia hace referencia al nivel con el que el profesorado percibe el clima escolar, es decir como los miembros de la comunidad educativa cumplen y siguen con las normas establecidas. Delors y otros (1998), define la convivencia como la capacidad de aprender a vivir juntos y las habilidades que tiene el ser humano para vivir con los demás, respetando sus ideas y opiniones.
- **Empoderamiento:** el concepto de empoderamiento hace referencia a la percepción que tiene el profesorado sobre las acciones del alumnado, es decir cómo las actitudes y obligaciones del alumnado afectan al centro escolar. Las actividades que realiza el alumnado en el centro tienen consecuencias que afectan al funcionamiento de la escuela, es por ello por lo que con este concepto se refiere al poder y capacidad que tiene el alumnado de modificar el clima escolar. (López, Peñalva, Satrústegui y Vega-Osés, 2015)

- **Implicación o compromiso del profesorado:** estos dos conceptos hacen referencia a la capacidad que tiene el profesorado para involucrarse en las tareas y actividades del centro, la evaluación de estas prácticas busca dar visualización a la responsabilidad del profesorado para el buen funcionamiento de las diferentes prácticas educativas (Oliva, 2010)
- **Metas educativas:** las metas educativas definen los retos que se plantea el profesorado para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. (López, y otros 2015)
- **Vinculación:** el concepto de vinculación con el centro escolar está relacionado con el sentimiento de pertenencia que los docentes tienen con la comunidad educativa, Martínez (2014) asocia el sentido de pertenencia a las emociones generadas en el centro educativo, también relacionada con la implicación que el profesorado muestra tanto en el entorno educativo como en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Baumeister y Leary (1995) afirman que la pertenencia es una característica de los seres humanos por lo tanto para poder llevar a cabo las tareas adecuadamente es necesario que el profesorado sienta que existe una vinculación con el centro educativo.

Los resultados obtenidos en el estudio realizado por Peñalva y otros, (2015) afirman que de manera general se puede observar que los dos centros analizados cuentan con un clima escolar favorable, hay que destacar que en uno de estos centros educativos se ha implementado un programa de intervención de convivencia escolar, por esta razón el análisis de la dimensión de implicación, compromiso y cohesión, se demostró que en el profesorado en el que se había realizado dicha intervención existe una diferencia significativa con respecto al centro donde no se ha llevado a cabo una intervención de convivencia escolar, es por ello que la percepción que el profesorado tiene del clima escolar es más positiva en el centro donde se llevo a cabo

la intervención que en el centro en el que no se hizo. Rodríguez (2019), confirma que llevar a cabo un plan de intervención tiene consecuencias positivas para el clima escolar, por lo tanto, los centros donde se percibe un clima escolar negativo deben implantar y desarrollar un plan de intervención para poder obtener buenos resultados y favorecer la inclusión del alumnado. En este sentido es imprescindible llevar a cabo prácticas educativas innovadoras, donde el alumnado sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje para poder alcanzar un clima escolar en el cual el desarrollo psicoeducativo de los niños y niñas sea favorable (Ochoa y Pérez, 2019)

Por otro lado, Alvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, y Alvarez (2010) han realizado diferentes estudios en el que se demuestra que realizando actividades o programas en los cuales el objetivo sea favorecer la convivencia, se favorece la percepción del clima escolar.

En lo referente a las discrepancias que se han observado en los diferentes ítems que Peñalva y otros (2015) han analizado, que el centro en lo que los resultados han sido más favorables ha sido el centro en el cual se ha instaurado el programa de intervención en la convivencia escolar, por esta razón la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, establece que todos los centros elaborarán su propio Plan de Convivencia, este plan ha de estar inmerso en la programación general anual, por lo tanto las actividades que se lleven a cabo en el centro educativo tendrán como objetivo fomentar un buen clima escolar, así como detallar los derechos y deberes del alumnado, las medidas que se realizarán en caso de faltas graves y los procedimientos para la resolución pacífica de conflictos (Blanco, Pérez, Crespo, Greciet, Garvin y Gil, 2017). Continuando con el estudio comentado anteriormente, el centro en el cual el profesorado tiene una visión más positiva del clima escolar es debido a que este se siente protagonista del contexto escolar, es decir, participa en la toma de decisiones, muestra implicación

en el centro, existe un mayor interés por el proceso de enseñando y aprendizaje, se destaca que el alumnado colabora y participa en la redacción y creación de las normas de convivencia del centro educativo. En referencia a estos resultados, Martínez (2016) comenta que la autonomía es uno de los elementos principales en el desarrollo del alumnado, ya que fomentando el trabajo autónomo en los alumnos y alumnas promueven otras habilidades como la toma de decisiones, la cual es un componente fundamental para generar en los niños y niñas seguridad y confianza lo que permitirán impulsar habilidades para el progreso personal, así como proporcionar su interacción con la sociedad y con sus iguales.

Peñalva y otros (2015), han demostrado que el centro educativo donde se ha implementado el programa de intervención de convivencia escolar, los docentes están más implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a su vez con el contexto educativo, por lo tanto, se observa que el clima escolar en este centro es favorable. Esto nos lleva a preguntarnos cuáles son los factores que intervienen en la implicación del profesorado, Oliva (2010), demuestra que los elementos que perturban a los docentes son la falta de confianza, insuficiencia formativa, carencia de valores que fomenten el trabajo colaborativo y cooperativo, falta de comunicación entre los iguales y limitaciones de tiempo para realizar actividades y tareas.

En cuanto al ítem que peores datos ha obtenido Peñalva y otros (2015) han observado que en ambos centros el resultado ha sido similar, en este caso es la cohesión la cual ha obtenido peores datos en ambos centros analizados, este ítem está relacionado con la toma de decisiones de los docentes en el centro educativo. Martínez y Macouzet (2013) confirman que la escuela es un elemento clave para consolidar la cohesión grupal, estableciendo ciertas condiciones, entre las que destacan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en la toma de decisiones, en el establecimiento de tareas y actividades, entre otros. Rangel,

González, Arzola (2019), destacan la importancia de la participación de los docentes en la toma de decisiones del centro, ya que influye de manera directa en el clima escolar. Otra condición que destacan es la presencia de un director o directora como líder y guía del equipo educativo. En este sentido, se ha destacado que el equipo directivo debe proporcionar estrategias de apoyo para que el clima escolar que se genera en el centro sea en todo caso positivo (McCormick, 2019). También resulta fundamental el desarrollo de las relaciones interpersonales en la escuela. Por lo tanto, la relación que existe entre el profesorado y los diferentes sujetos que participan en este mismo contexto es una fuente de conflicto en la cual se generan situaciones de estrés en el profesorado (Latorre y Sáez, 2009). En este sentido, cabe destacar que los estudios de Espinoza y Jiménez (2018), demuestran que las docentes mujeres tienen una percepción del clima escolar más negativa que los hombres, en referencia a la toma de decisiones, liderazgo o motivación en el centro educativo.

En el estudio realizado por Peñalva y otros (2015) nos muestra evidencias de que es fundamental trabajar con el profesorado la educación emocional dado que estas se muestran desatendidas, dado que afecta de manera directa tanto al alumnado como al clima escolar (Gutiérrez y Buitrago-Velandia, 2019). La educación emocional se trata de un trámite educativo, constante y estable, que tiene como objetivo promover el fomento de las competencias emocionales como factor principal en el progreso vital de las personas, proporcionando herramientas que le permitan actuar en su vida diaria (Bisquerra, 2005). Por lo tanto, se encuentra una relación fundamental entre el desarrollo de la inteligencia emocional del profesorado con el síndrome de burnout (Pena y Extremera 2012). El síndrome de burnout se conoce como réplica al estrés que se produce en el ámbito laboral, el síndrome de burnout también conocido como síndrome del quemado implica a tres dimensiones, agotamiento emocional, des-

personalización y pérdida de logro o realización personal (Hernández y Olmedo, 2004). En este sentido, las investigaciones realizadas por Grayson y Alvarez (2007), confirman que el clima escolar es un factor determinante para el desarrollo del síndrome de burnout, ya que a través de la evaluación realizada se ha observado como diferentes aspectos del clima escolar están relacionados con las principales dimensiones de este síndrome, además se evaluó la relación entre el clima escolar y el agotamiento del profesorado, así mismo este síndrome está relacionado con el agotamiento y la depresión (Capone, Joshanloo y Sang-Ah, 2019). Por lo tanto, se ha destacado que los centros educativos son una de las principales fuentes donde se generan relaciones sociales, en el caso del profesorado entre compañeros, este clima social que se genera en el centro también afecta de manera significativa a la percepción que los docentes tienen del clima escolar (Rodríguez y Ruiz, 2019)

Las investigaciones realizadas por Taylor y Tashakkori (2010) contemplan diferentes dimensiones que afectan al clima escolar desde la perspectiva del profesorado ya que diferencian dos dimensiones principales como las tareas que se realizan los docentes dentro del aula y las cuestiones de gestión que conlleva el trabajo en un centro educativo, aunque también destacan el salario y las quejas recibidas por el profesorado influyen el clima escolar. Aunque también hay que destacar en las investigaciones de Castelli (1980), se afirma que el profesorado no solo realiza su trabajo por la recompensa económica, sino que se encuentra motivado para realizar sus funciones a través de la moral.

Por otro lado, resulta fundamental destacar el sentimiento de eficacia que se genera en el profesorado, Meristo y Eisenschmidt (2014) confirman en su estudio que el sentimiento de autoeficacia que desarrollan los docentes está estrechamente relacionado con el clima escolar, dado que si los docentes se encuentran en las situaciones óptimas y adecuadas para realizar su trabajo este no

se verá afectado por el contrario si las condiciones de trabajo no son las adecuadas afectarán a la consecución de los objetivos por parte del profesorado, en la investigación realizada por estos autores se analiza cómo el ratio de alumnos y alumnas afecta a la autoeficacia de los docentes para desempeñar sus tareas.

Asimismo, se debe mencionar el equipo directo ya que este es una pieza fundamental para el desarrollo del clima escolar, en los estudios realizados por Wynn, Wilson y Patall (2007) se puede observar como los maestros y maestras consideran que el equipo directo es la base del buen funcionamiento y ambiente escolar. Blase (1999) confirma que el equipo directo afecta de manera directa al clima escolar con las decisiones que se toman en relación con los profesores y profesoras. Esto hace que se planteen cuestiones relativas al género, ya que este podría ser un factor que afecte a la visión que el profesorado tiene sobre la escuela, en los estudios realizados por Shwu-Yong (2001), se muestran evidencias de las profesoras se sienten más satisfechas con el trabajo en las aulas que los docentes, en este estudio se demuestra como las docentes han obtenido mejores resultados en factores relacionados con, las relaciones entre docentes, entre el alumnado y la disciplina de los estudiante. Por última se ha destacar que las calificaciones obtenidas por el alumnado son un factor determinante del clima escolar desde la percepción del alumnado, dado que puede entenderse que las buenas calificaciones son resultado de un trabajo realizado de manera satisfactoria, Johnson y Stevens (2006) confirma que las notas de los alumnos y alumnas influyen en clima escolar de manera significativa.

En cuanto a la Escala que mide el Clima escolar desde la percepción del alumnado, (López, Bilbao, Ascorra, Diez, Morales, 2014), han utilizado una adaptación del California School Climate Inventory propuesto por Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor, Zeira (2004), siendo sus dimensiones las siguientes:

- **Apoyo social:** para poder comprender el concepto de apoyo social es necesario aclarar la diferencia entre los conceptos de apoyo y redes sociales. Las redes sociales son las diferentes relaciones y compromisos que se establecen entre las personas y tienen un mayor efecto a lo largo de la vida de las personas. (Abelló y Madariaga, 1999). Es por ello por lo que las redes sociales hacen referencia a la estructura que tiene cada persona para mantener relaciones con sus iguales más cercanos (González, 2001). Las redes sociales están formadas por las personas más cercanas al propio entorno, con las que se comparten afinidades, aficiones, como por ejemplo la familia o los amigos, esta red social es beneficiosa para la salud ya que crean vínculos donde surge el apoyo social, es decir las redes sociales hacen posible el apoyo social, donde cada individuo produce herramientas útiles y necesarias para cada persona en su propio contexto (Gracia, 1997). En este sentido, se ha de destacar que el clima escolar influye directamente en las diferentes relaciones sociales, las investigaciones Leria y Salgado (2019), confirman que la satisfacción que los niños y niñas tienen con su entorno está determinado por el clima escolar que se genera en su centro educativo. Las relaciones que se generan en la escuela están conectadas con el clima escolar, por lo tanto, la satisfacción de pertenecer a un determinado ambiente educativo influye en la percepción que se genera del clima escolar (Coelho y Dell'Aglio, 2019)
- **Normas:** es fundamental mantener claras con el alumnado las diferentes normas establecidas para el correcto funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, es por ello que para poder obtener un clima escolar favorable resulta imprescindible que el profesorado establezca al alumnado, la escuela ha sido creado como sistema en el que los individuos están destinados a relacionarse es por ello que se hace imprescindible el desarrollo

y cumplimiento de las diferentes normas para poder establecer una armonía en la cual cada alumno o alumna desarrolle sus habilidades cognitivas (Cervantes y Díez-Martínez 2013)

- Normas violencia: esta dimensión esta estrechamente asociada a la anterior, pero es necesario aclarar el concepto de violencia, este concepto es definido por la Real Academia Española de la Lengua como la acción violenta que se ejerce sobre otras personas, es por ello por lo que, para evitar este tipo de comportamientos, como describía anteriormente Cervantes y Díez (2013), es necesario establecer normas claras que deben ser cumplidas para que no se de lugar a acontecimientos violentos.
- Finalmente, la dimensión de Participación, la educación es un proceso en el que se ven implicados varios factores, entre ellos hay que destacar la participación familiar, las familias son el eje fundamental del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, para poder lograr un clima escolar favorable es necesaria la participación familiar. La escuela ha de estar en continuo contacto con las familias no solo para favorecer el desarrollo cognitivo de los alumnos y alumnas sino para poder solventar o solucionar los diferentes o conflictos que surjan en las aulas (Domínguez, 2010)

Los estudios realizados por López y otros (2014), demuestran que en el alumnado de un centro escolar no tiene la misma percepción de la existencia de normas de convivencia que la presencia de normas contra la violencia o de acoso sexual. El aprendizaje de normas de convivencia aporta a el alumnado habilidades sociales que le permiten integrarse en la sociedad con autonomía y responsabilidad, es por ello por lo que los centros educativos juegan un papel muy importante en el desarrollo de las estas conductas, por lo tanto, deben trabajarse con

el alumnado de manera diaria y constante (Pérez, Vázquez y López, 2012). Las conductas intimidatorias que algunos alumnos o alumnas ejercen sobre otros u otras determinan el clima escolar que se genera en el centro, para poder reducir estas conductas entre el alumnado las escuelas deben comenzar a determinar la medida en la cual la intimidación es un problema, midiendo las percepciones de los estudiantes, es por ello que la intervención debe centrarse a trabajar las actitudes del alumnado que apoyan y fomentan la intimidación y las agresiones a sus compañeros y compañeras (Bandyopadhyay, Cornell y Konold, 2009). Los estudios realizados por Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou y Geordiadi (2010) confirman que las conductas de intimidación influyen no solo a las víctimas, sino que quedan reflejadas en el clima escolar. Todos los elementos que componen la escuela influyen e interfieren en las conductas de victimización en los estudios realizados por Mischel y Kitsantas (2019), se observa cómo el profesorado y el alumnado contribuyen o participan en estas actitudes, por lo tanto, también afecta a la perspectiva que el alumnado puede llegar a generar del clima escolar. En este sentido, Nickerson, Fredrick, Allen, Jenkins (2019), comprueban que la victimización afecta de manera directa a la visión que generan los estudiantes del clima escolar.

Por otro lado, se debe destacar otro factor que afecta al clima escolar es el sentimiento de pertenencia que desarrolla el alumnado en relación al centro educativo, la investigación de O'Brennan y Furlong (2010), confirma que la intimidación de los estudiantes está entrelazada con sus sentimientos de pertenencia y seguridad en el entorno escolar, por esta razón las escuelas deben utilizar programas de prevención que establezcan reglas y normas relacionadas con el comportamiento de los estudiantes y promover el comportamiento positivo, alterando así las normas sociales relativas a comportamientos intimidatorios.

Resulta fundamental conocer los factores que preocupan al alumnado del clima escolar, la investigación realizada por Fan, Williams y Corkin (2011) muestran cuáles son las dimensiones que alteran la percepción que los estudiantes tienen del clima escolar, como tener problemas de conducta en la escuela, el nivel de educación de los padres y madres, el género o el origen étnico. Asimismo, Loukas y Murphy (2006) confirman que las percepciones de los alumnos y alumnas con respecto al clima escolar están relacionadas con la fricción, la cohesión, la competencia entre el alumnado y la satisfacción con las clases. Los estudios realizados por Pena-Shaff, Bessette-Symons, Tate y Fingerhut (2019), confirman que el origen del alumnado afecta al clima escolar, es decir la visión que se tiene sobre una determinada etnia influye de directa y significativamente a la percepción que el alumnado desarrolla del clima escolar.

Se ha de destacar las dimensiones que influyen en el aprendizaje del alumnado, en los estudios realizados por Barksdale, Peters y Corrales (2019), se puede observar que el desarrollo del aprendizaje del alumnado esta formado por diferentes factores entre los que destacan la construcción de las relaciones tanto con sus iguales como con el equipo educativo, la organización de los recursos del aula, de manera que los estudiantes se sientan seguros y cuidados en el ámbito educativo. Por otro lado, Cerda, Pérez, Elipe, Casas y Del Rey (2018), han comprobado como el clima escolar afecta de manera directa al rendimiento académico del alumnado, influyendo en este tanto de manera positiva o negativa dependiendo de las percepciones que se tengan del ambiente escolar.

Por lo tanto, resulta fundamental conocer la percepción que el alumnado tiene sobre el clima escolar que se genera en su escuela, para poder alcanzar y obtener buenos resultados tanto en el desarrollo personal como educativo, los centros educativos deben estudiar la perspectiva que los alumnos y alumnas tienen con respecto al clima, dando importancia a la fiabilidad y a la calidad de

las percepciones del alumnado sobre el ambiente que se forma en un centro educativo (Scheer, Bijlsma y Glas, 2018). Es por ello por lo que no se debe olvidar la importancia de la comunicación que existe entre los docentes y los alumnos y alumnas, la comunicación tanto dentro como fuera del aula es un factor que cobra relevancia en todos los sentidos para el desarrollo personal, emocional y académico del alumnado (Elhay y Hershkovitz, 2018). Así mismo, Estrada, de la Torre, Mamaní, Zuloaga (2020) en su estudio muestran evidencias como la inteligencia emocional está directamente relacionada con el desarrollo de un clima escolar positivo.

3. METODOLOGÍA

3.1 Objetivos generales (OG):

1. Investigar el clima escolar en el alumnado de un centro concertado y público.

3.2 Objetivos específicos (OE):

1. (OE) Referidos al Objetivo general 1
 1. (OE1) Detectar el clima escolar entre niños y niñas del centro concertado en relación a:
 - i. Normas en general
 - ii. Normas contra la violencia
 - iii. Participación
 - iv. Apoyo social
 2. (OE2) Averiguar el clima escolar entre niños del centro concertado y niños del centro público en relación a:
 - i. Normas en general
 - ii. Normas contra la violencia
 - iii. Participación
 - iv. Apoyo social
 3. (OE3) Analizar el clima escolar entre niños del centro concertado y niñas del centro público en relación a:
 - i. Normas en general
 - ii. Normas contra la violencia
 - iii. Participación
 - iv. Apoyo social
 4. (OE4) Indagar el clima escolar entre niñas del centro concertado y niños del centro público en relación a:

- i. Normas en general
 - ii. Normas contra la violencia
 - iii. Participación
 - iv. Apoyo social
5. (OE5) Relacionar el clima escolar entre niñas del centro concertado y niñas del centro público en relación a:
- i. Normas en general
 - ii. Normas contra la violencia
 - iii. Participación
 - iv. Apoyo social
6. (OE6) Detectar el clima escolar entre niños y niñas del centro público en relación a:
- i. Normas en general
 - ii. Normas contra la violencia
 - iii. Participación
 - iv. Apoyo social

3.3 Participantes

Se ha trabajado con dos tipos de muestras, por una parte, el alumnado con un total de 336 participantes de centro concertado y público. También el profesorado con un total de 45 profesores y profesoras de ambos tipos de centro educativo y que presentamos en las siguientes tablas.

En la Tabla 1 se puede observar la edad de los participantes en el presente estudio, el alumnado que ha realizado las encuestas del centro concertado ha sido de 55 niños cuya edad es de 10 años, 58 de 11 años, 9 de 12, en lo referente a las niñas se puede ver que han colaborado un total de 56 de 10 años, un 55 de 11 años y 10 de 12 años, lo que suma un total de 243 participantes del centro concertado. En cuanto a los niños y niñas que han colaborado del centro público, destacan que 10 de los niños son de 10 años, 28 de 11 años, 10 de 12 años y 1 de 13 años. En las niñas se observa que 21 de ellas tienen 10 años, 17 de 11 años y 6 de 12 años, por lo tanto, el total de niños y niñas del centro público es de 93, es por ello por lo que, la edad del alumnado que más predomina se encuentra entre los 10 y 11 años.

3.4 Instrumento

El instrumento que se ha utilizado en nuestro trabajo ha sido la Escala de Clima Escolar de Benbenishty y Astor (2005).

3.5 Resultados

Se presentan los resultados agrupados en un bloque y los subapartados:

Tabla 1. Alumnado de los centro concertado y público según la edad.

		EDAD				Total
		10	11	12	13	
niños	Recuento	55	58	9	0	122
	% del total	16,4%	17,3%	2,7%	0,0%	36,3%
niñas	Recuento	56	55	10	0	121
	% del total	16,7%	16,4%	3,0%	0,0%	36,0%
niños	Recuento	10	28	10	1	49
	% del total	3,0%	8,3%	3,0%	0,3%	14,6%
niñas	Recuento	21	17	6	0	44
	% del total	6,2%	5,1%	1,8%	0,0%	13,1%
Total	Recuento	142	158	35	1	336
	% del total	42,3%	47,0%	10,4%	0,3%	100,0%

Bloque 1.- Resultados de los objetivos específicos (OE) relacionados con el Objetivo general 1 (OG1) para el alumnado de los dos tipos de centros educativos

Bloque 1.1 - Resultados para el objetivo específico 1 (OE1) relacionados con el Objetivo general 1 (OG1)

Tabla 2. Prueba de independencia de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños y niñas del centro concertado.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F.	Sig	t	gl	Sig. (bilateral)
Normas en general	Se han asumido varianzas iguales	11,011	,001	-3,011	241	,003
	No se han asumido varianzas iguales			-3,015	226,297	,003
Normas contra la violencia	Se han asumido varianzas iguales	,200	,655	-,269	241	,788
	No se han asumido varianzas iguales			-,269	240,956	,788
Participación	Se han asumido varianzas iguales	,356	,551	-,040	241	,968
	No se han asumido varianzas iguales			-,040	240,919	,968
Apoyo Social	Se han asumido varianzas iguales	11,795	,001	-3,605	241	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-3,609	226,219	,000

De la tabla 2 se desprende que, para Normas contra la violencia y Participación la prueba de Levene nos da una significancia $p > 0,05$ asumiéndose varianzas iguales y para las variables Normas en general y Apoyo Social no se han asumido varianzas iguales ya que su nivel de significación es $p < 0,05$.

Por otro lado, al mirar los valores de significación bilateral de la prueba t de Student observamos que para todos los valores $p >$

$0,05$ no rechazamos H_0 ; para la variable Normas en general, dicho valor de significancia bilateral es $0,03 < 0,05$, con $t = -3,015$, $gl = 226,297$ y para Apoyo social el valor de significancia bilateral es $0,000 < 0,05$, con $t = -3,609$, $gl = 226,219$ rechazándose las H_0 y aceptándose las H_1 , por lo que para los valores de las escalas nombradas anteriormente existen diferencias en niños y niñas del centro concertado.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños y niñas del centro concertado.

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Normas en general	niños C. concertado	122	4,0717	,63837	,05780
	niñas C. concertado	121	4,2913	,48771	,04434
Normas contra la violencia	niños C. concertado	122	4,5301	,69334	,06277
	niñas C. concertado	121	4,5537	,67844	,06168
Participación	niños C. concertado	122	3,8224	,77635	,07029
	niñas C. concertado	121	3,8264	,78422	,07129
Apoyo Social	niños C. concertado	122	4,1568	,69820	,06321
	niñas C. concertado	121	4,4442	,53301	,04846

Para la tabla 3, los valores de la media para las variables estudiadas oscilan entre el valor superior de 4,4442 (Apoyo Social en niñas del colegio concertado) y el valor inferior de 3,8224 (Participación en niños del colegio concertado). Si tenemos en cuenta las variables significativas de la t de Student, Normas

en general vemos que la \bar{x} = 4,0717 para los niños del colegio concertado es < que la \bar{x} = 4,2913 para las niñas del colegio concertado. Y en Apoyo Social la \bar{x} = 4,1568 para los niños del colegio concertado es < que la \bar{x} = 4,4442 para las niñas del colegio concertado.

Bloque 1.2.- Resultados para el objetivo específico 2 (OE2) relacionados con el Objetivo general 1 (OG1)

Tabla 4. Prueba de independencia de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños del centro concertado y niños del centro público.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F.	Sig	t	gl	Sig. (bilateral)
Normas en general	Se han asumido varianzas iguales	,369	,545	-2,116	169	,036
	No se han asumido varianzas iguales			-2,041	82,334	,044
Normas contra la violencia	Se han asumido varianzas iguales	,247	,620	-1,158	169	,248
	No se han asumido varianzas iguales			-1,149	87,078	,254
Participación	Se han asumido varianzas iguales	1,129	,289	-4,214	169	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-4,513	103,322	,000
Apoyo Social	Se han asumido varianzas iguales	1,744	,188	-3,477	169	,001
	No se han asumido varianzas iguales			-3,769	106,326	,000

Según podemos observar en la tabla 4 se desprende que, para Normas en general, Normas contra la violencia, Participación y Apoyo Social la prueba de Levene nos da una significancia $p > 0,05$ asumiéndose varianzas iguales. También, al mirar los valores de significación bilateral de la prueba t de Student

observamos que para los valores Normas en general, Participación y Apoyo Social $p < 0,05$ rechazamos las H_0 ; aceptándose las H_1 , por lo que para los valores de las escalas nombradas anteriormente el clima escolar es distinto en niños del centro concertado y niños del centro público.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños de centro concertado y niños del centro público.

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Normas en general	niños C. concertado	122	4,0717	,63837	,05780
	niños C. público	49	4,3061	,69459	,09923
Normas contra la violencia	niños C. concertado	122	4,5301	,69334	,06277
	niños C. público	49	4,6667	,70711	,10102
Participación	niños C. concertado	122	3,8224	,77635	,07029
	niños C. público	49	4,3537	,66112	,09445
Apoyo Social	niños C. concertado	122	4,1568	,69820	,06321
	niños C. público	49	4,5486	,57769	,08253

Según la tabla 5, los valores de la media para las variables estudiadas oscilan entre el valor superior de 4,6667 (Normas contra la violencia en niños del colegio público) y el valor inferior de 3,8224 (Participación en niños del colegio concertado). Si tenemos en cuenta las variables significativas de la t de Student, Normas en general vemos que la $\bar{x} = 4,0717$ para los niños del colegio con-

certado es $<$ que la $\bar{x} = 4,3061$ para niños del colegio público. La Participación en los niños del colegio concertado tiene una $\bar{x} = 3,8224$ siendo $<$ que la $\bar{x} = 4,3537$ para niños del colegio público, y en Apoyo Social la $\bar{x} = 4,1568$ para los niños del colegio concertado es $<$ que la $\bar{x} = 4,5486$ para niños del centro público.

Bloque 1.3.- Resultados para el objetivo específico 3 (OE3) relacionados con el Objetivo general 1 (OG1)

Tabla 6. Prueba de independencia de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños del centro concertado y niñas del centro público.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F.	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Normas en general	Se han asumido varianzas iguales	3,176	,077	-4,234	164	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-4,467	84,619	,000
Normas contra la violencia	Se han asumido varianzas iguales	12,867	,000	-3,063	164	,003
	No se han asumido varianzas iguales			-3,824	125,712	,000

Participación	Se han asumido varianzas iguales	8,178	,005	-4,814	164	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-5,534	102,572	,000
Apoyo Social	Se han asumido varianzas iguales	9,069	,003	-3,814	164	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-4,634	117,530	,00

De los datos de la tabla 6 se desprende que para la variable Normas en general la prueba de Levene nos da una significancia $p > 0,05$ asumiéndose varianzas iguales y para las variables Normas contra la violencia, Participación y Apoyo Social no se han asumido varianzas iguales ya que su nivel de significación es $p < 0,05$. Por otro lado, al mirar los valores de significación bilateral de la prueba t de Student observamos que para todos los valores $p < 0,05$ rechazamos H_0 , siendo en la

variable Normas en general, dicho valor de significancia bilateral $0,000 < 0,05$, con $t = -4,234$; $gl = 164$; para Normas contra la violencia de $000 < 0,05$, con $t = -3,824$; $gl = 125,712$; Participación de $0,00 < 0,05$, con $t = -5,534$, $gl = 102,572$; y Apoyo Social de $000 < 0,05$, con $t = -4,634$; $gl = 117,530$ y aceptándose H_1 , por lo que el clima escolar para las escalas nombradas anteriormente es diferente para niños de centro concertado y niñas del centro público.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños de centro concertado y niñas del centro público.

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Normas en general	niños C. concertado	122	4,0717	,63837	,05780
	niñas C. público	44	4,5341	,56955	,08586
Normas contra la violencia	niños C. concertado	122	4,5301	,69334	,06277
	niñas C. público	44	4,8712	,42051	,06339
Participación	niños C. concertado	122	3,8224	,77635	,07029
	niñas C. público	44	4,4394	,57409	,08655
Apoyo Social	niños C. concertado	122	4,1568	,69820	,06321
	niñas C. público	44	4,5881	,45317	,06832

Para la tabla 7, los valores de la media para las variables estudiadas oscilan entre el valor superior de 4,8712 (Normas contra la violencia en niñas del centro público) y el valor inferior de 4,0717 (Normas en general en niños del colegio concertado). Si tenemos en cuenta la variable significativa de la t de Student vemos en Normas en general que la $\bar{x} = 4,0717$ para los niños del colegio concertado es $<$ que la $\bar{x} = 4,5341$ para las niñas del colegio público. En Normas contra la violencia

que la $\bar{x} = 4,5301$ para los niños del colegio concertado es $<$ que la $\bar{x} = 4,8712$ para las niñas del colegio público. En Participación que la $\bar{x} = 3,8224$ para los niños del colegio concertado es $<$ que la $\bar{x} = 4,4394$ para las niñas del colegio público, y para Apoyo Social que la $\bar{x} = 4,1568$ para los niños del colegio concertado es $<$ que la $\bar{x} = 4,5881$ para las niñas del colegio público.

Bloque 1.4.- Resultados para el objetivo específico 4 (OE4) relacionados con el Objetivo general 1 (OG1)

Tabla 8. Prueba de independencia de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niñas del centro concertado y niños del centro público.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Normas en general	Se han asumido varianzas iguales	10,347	,002	-,158	168	,875
	No se han asumido varianzas iguales			-,136	67,996	,892
Normas contra la violencia	Se han asumido varianzas iguales	,027	,870	-,971	168	,333
	No se han asumido varianzas iguales			-,954	85,695	,343
Participación	Se han asumido varianzas iguales	,231	,631	-4,146	168	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-4,456	104,690	,000
Apoyo Social	Se han asumido varianzas iguales	1,958	,164	-1,128	168	,261
	No se han asumido varianzas iguales			-1,090	82,861	,279

En los datos de la tabla 8 se desprende que para las variables Normas contra la violencia, Participación y Apoyo Social la prueba de Levene nos da una significancia $p > 0,05$ asumiéndose varianzas iguales y para la variable Normas en general no se han asumido varianzas iguales ya que su nivel de significación es $p < 0,05$. Añadimos, que al observar los valores de significación bilateral de la

prueba t de Student tenemos que para todos los valores de las variables $p > 0,05$ no rechazamos las H_0 y en la variable Participación, dicho valor de significancia bilateral es $0,000 < 0,05$, con $t = -4,146$; $gl = 168$ rechazándose H_0 y aceptándose H_1 , por lo que el clima escolar a nivel de Participación es distinto para niñas del centro concertado y niños del centro público.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niñas de centro concertado y niños del centro público.

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Normas en general	niñas C. concertado	121	4,2913	,48771	,04434
	niños C. público	49	4,3061	,69459	,09923
Normas contra la violencia	niñas C. concertado	121	4,5537	,67844	,06168
	niños C. público	49	4,6667	,70711	,10102

Participación	niñas C. concertado	121	3,8264	,78422	,07129
	niños C. público	49	4,3537	,66112	,09445
Apoyo Social	niñas C. concertado	121	4,4442	,53301	,04846
	niños C. público	49	4,5486	,57769	,08253

En la tabla 9, los valores de la media para las variables estudiadas oscilan entre el valor superior de 4,5486 (Apoyo Social en niños del centro público) y el valor inferior de 3,8264 (Participación en niñas del colegio concerta-

do). Si tenemos en cuenta la variable significativa Participación de la t de Student vemos que la $\bar{x} = 3,8264$ para las niñas del colegio concertado es $<$ que la $\bar{x} = 4,3537$ para niños del centro público.

Bloque 1.5.- Resultados para el objetivo específico 5 (OE5) relacionados con el Objetivo general 1 (OG1)

Tabla 10. Prueba de independencia de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niñas del centro concertado y niñas del centro público.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F.	Sig	t	gl	Sig. (bilateral)
Normas en general	Se han asumido varianzas iguales	,180	,672	-2,701	163	,008
	No se han asumido varianzas iguales			-2,512	67,274	,014
Normas contra la violencia	Se han asumido varianzas iguales	10,214	,002	-2,905	163	,004
	No se han asumido varianzas iguales			-3,590	123,334	,000
Participación	Se han asumido varianzas iguales	4,488	,036	-4,739	163	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-5,466	103,996	,000
Apoyo Social	Se han asumido varianzas iguales	,253	,616	-1,592	163	,113
	No se han asumido varianzas iguales			-1,718	89,068	,089

De los datos de la tabla 10 se desprende que para Normas en general y Apoyo Social la prueba de Levene nos da una significancia $p > 0,05$ asumiéndose varianzas iguales y para Normas contra la violencia y Participación no se han asumido varianzas iguales ya que su nivel de significación es $p < 0,05$.

Añadimos, que al observar los valores de significación bilateral de la prueba t de Student tenemos que el valor de Apoyo Social tiene $p > 0,05$ pues no rechazamos la H_0 y en la variable Normas en general, dicho valor de significancia bilateral es $0,008 < 0,05$, con $t = -2,701$; $gl = 163$, junto con Normas contra la

violencia es $0,000 < 0,05$, con $t = -3,590$; $gl = 123,334$ y Participación de $0,000 < 0,05$, con $t = -5,466$; $gl = 103,996$ rechazándose las H_0 y aceptándose las H_1 , por lo que el clima es-

colar a nivel de Normas en general, Normas contra la violencia y Participación es distinto para niñas del centro concertado y niñas del centro público.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niñas de centro concertado y niñas del centro público.

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Normas en general	niñas C. concertado	121	4,2913	,48771	,04434
	niñas C. público	44	4,5341	,56955	,08586
Normas contra la violencia	niñas C. concertado	121	4,5537	,67844	,06168
	niñas C. público	44	4,8712	,42051	,06339
Participación	niñas C. concertado	121	3,8264	,78422	,07129
	niñas C. público	44	4,4394	,57409	,08655
Apoyo Social	niñas C. concertado	121	4,4442	,53301	,04846
	niñas C. público	44	4,5881	,45317	,06832

En la tabla 11, los valores de la media para las variables estudiadas oscilan entre el valor superior de 4,8712 (Normas contra la violencia en niñas del centro público) y el valor inferior de 3,8264 (Participación en niñas del colegio concertado). Si tenemos en cuenta la variable significativa de la t de Student vemos en Normas en general que la $\bar{X} = 4,2913$ para las niñas del colegio concertado es <

que la $\bar{X} = 4,5341$ para las niñas del colegio público. En Normas contra la violencia que la $\bar{X} = 4,5537$ para las niñas del colegio concertado es < que la $\bar{X} = 4,8712$ para las niñas del colegio público; y en Participación que la $\bar{X} = 3,8264$ para las niñas del colegio concertado es < que la $\bar{X} = 4,4394$ para las niñas del colegio público.

Bloque 1.6.- Resultados para el objetivo específico 6 (OE6) relacionados con el Objetivo general 1 (OG1)

Tabla 12. Prueba de independencia de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños del centro público y niñas del centro público.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		
		F.	Sig	t	gl	Sig. (bilateral)
Normas en general	Se han asumido varianzas iguales	3,485	,065	-1,719	91	,089
	No se han asumido varianzas iguales			-1,737	90,287	,086

Normas contra la violencia	Se han asumido varianzas iguales	6,423	,013	-1,671	91	,098
	No se han asumido varianzas iguales			-1,715	79,490	,090
Participación	Se han asumido varianzas iguales	3,725	,057	-,664	91	,509
	No se han asumido varianzas iguales			-,669	90,906	,505
Apoyo Social	Se han asumido varianzas iguales	3,200	,077	-,364	91	,717
	No se han asumido varianzas iguales			-,369	89,442	,713

Para los datos de la tabla 12 hemos obtenido que las Normas en general, Participación y Apoyo Social en la prueba de Levene nos da una significancia $p > 0,05$ asumiéndose varianzas iguales y para la variable Normas contra la violencia no se han asumido varianzas iguales ya que su nivel de significación es $p < 0,05$. Por otro lado, añadimos, que al

observar los valores de significación bilateral de la prueba t de Student tenemos que para todos los valores de las variables estudiadas el $p > 0,05$ y no rechazamos las H_0 , donde el clima escolar para dichas variables no es distinto en niños del centro público y niñas del centro público.

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de las diferentes Escalas de Clima Escolar para niños del centro público y niñas del centro público.

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Normas en general	niños C. público	49	4,3061	,69459	,09923
	niñas C. público	44	4,5341	,56955	,08586
Normas contra la violencia	niños C. público	49	4,6667	,70711	,10102
	niñas C. público	44	4,8712	,42051	,06339
Participación	niños C. público	49	4,3537	,66112	,09445
	niñas C. público	44	4,4394	,57409	,08655
Apoyo Social	niños C. público	49	4,5486	,57769	,08253
	niñas C. público	44	4,5881	,45317	,06832

En la tabla 13, los valores de la media para las variables estudiadas oscilan entre el valor superior de 4,8712 (Normas contra la vio-

lencia en niñas del centro público) y el valor inferior de 4,3537 (Participación en niños del centro público).

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

4.1 Discusiones y conclusiones relacionadas con el objetivo general

En primer lugar, se ha de destacar que el objetivo específico de este trabajo, investigar el clima escolar en el alumnado de un centro concertado y público, la prueba T para la igualdad de medias, nos permite observar que existen diferencias significativas sobre la percepción que el alumnado de ambos centros tiene de dos dimensiones, Normas en general y Apoyo social, sin embargo, entre la dimensión de Normas contra la violencia y Participación no se muestran diferencias entre ambos centros. Por lo tanto, se cumple con las afirmaciones teóricas que han sido consultadas, dado que el Apoyo social es un factor fundamental para el desarrollo psicosocial de los niños y las niñas, a través del Apoyo social se crean vínculos y herramientas fundamentales en su día a día (Gracias, 1977). Además, el Apoyo social influye directamente sobre el clima escolar tal y como se ha comprobado en esta investigación y como afirman los autores consultados, dado que el clima escolar influye en las relaciones que se generan en el centro es por ello por lo que interviene en los apoyos sociales que surgen a partir de estas relaciones (Leria y Salgado, 2019)

Como se ha nombrado anteriormente la Dimensión de Normas en general también muestra valores diferenciados en la percepción que tiene el alumnado de ambos centros, como se ha manifestado anteriormente, es esencial para un centro educativo mantener normas claras y concisas hacia el alumnado, dado que como hemos comprobado en este estudio afectan a la percepción que se desarrolla del clima escolar, el centro educativo es un ámbito en el que el alumnado está destinado a concebir y mantener relaciones y conflictos, por lo tanto, tal y como afirma Cervantes y Diez-Martínez (2013), el cumpli-

miento de las normas en el centro educativo es primordial.

En relación con Normas contra la violencia, los resultados reflejan que no existe diferencias entre el centro concertado y el centro público. La información teórica consultada anteriormente refleja que las Normas contra la violencia han de ser claras, resulta fundamental el cumplimiento de estas para evitar en los centros educativos actos violentos (Cervantes y Diez-Martínez, 2013). En cuanto a la dimensión de la Participación los resultados obtenidos no muestran disparidad entre ambos centros, la Participación es un eje fundamental en ambas escuelas, como bien afirma Domínguez (2010), la Participación afecta al clima escolar, por lo tanto, es muy importante cuidar en las escuelas este agente, la cual involucra la implicación y colaboración familiar.

Como conclusiones se ha de destacar que las diferencias analizadas anteriormente son considerados elementos fundamentales para el buen funcionamiento de la escuela así como el desarrollo de un clima escolar adecuado para el alumnado, ambos centros han obtenido distintos resultados en los datos que han sido analizados, aunque en algunos casos un centro ha obtenido resultados más bajos que el otro no quiere decir que el clima escolar de este centro sea peor, ya que se ha de tener en cuenta varios factores como la cantidad de alumnado que existe en un centro y en otros, por lo tanto, los centros educativos deben tener en consideración los factores que aquí han sido estudiados para alcanzar un clima escolar favorable para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, por lo tanto, siguiendo la línea de investigación de Ochoa y Pérez (2019), se han de llevar cabo modelos educativos innovadores donde el alumnado sea el protagonista de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje dado que esto trae como resultados que el clima escolar del centro sea positivo para el desarrollo de los niños y las niñas. Es por ello por lo que los centros es-

colares también deben tener en cuenta que la implantación de un plan de intervención resulta fundamental para el clima escolar ya que el clima escolar positivo tiene conse-

cuencias positivas en los estudiantes ya que favorece tanto los resultados como la inclusión del alumnado (Rodríguez, 2019)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello, R. y Madariaga, C. (1999). Las redes sociales ¿para qué? *Psicología desde el Caribe*, 2-3, 116-135.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198.
- Benbenishty, R., & Astor, R. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford: University Press.
- Bandyopadhyay, S., Cornell, D. G. y Konold, T. R. (2009). Validity of Three School Climate Scales to Assess Bullying, Aggressive Attitudes, and Help Seeking. *School Psychology Review*, 38(3), 338-355.
- Barth, J. M., Dunlap, S.T., Dane, H., Lochman, J. E. y Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42, 115-133.
- Baumeister, R. y Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497- 529.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Blanco, J. L., Pérez, V., Crespo, J. L., Greciet, P., Garvin, R. y Gil, F. (2017). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Blase, J. (1999). Principals' Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers' Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Barksdale, C., Peters, M. L. y Corrales, A. (2019). Middle school students' perceptions of classroom climate and its relationship to achievement. *Educational Studies*, 1-24. doi: 10.1080/03055698.2019.1664411.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 253-273.
- Castelli, M. (1980). Teaching Experience: Its Effect on School Climate, Teacher Morale. *NASSP Bulletin*, 89-102. doi: <https://doi.org/10.1177/2F019263658006443512>.
- Catalano, R. F., Hagerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. y Hawkins, J.D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development. Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252-262.
- Cervantes, A y Diez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio*, 21(81), 667-684. doi: 10.1590/S0104-40362013000400003
- Comellas, M. J. (2013). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 289-300.
- Cook, T., Murphy, R y Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A. y Del Rey, R. (2018). School Coexistence and Its Relationship with Academic Performance Among

- Primary Education Students. *Revista de Psicodidáctica*, 31, 1-7.
- Capone, V., Joshanloo, M. y Sang-Ah, M. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *Internacional Journal of Education Research*, 95, 97-108.
 - Celho, C. y Dell'Aglio, D. (2019). Clima escolar y satisfacción con la escuela entre adolescentes de enseñanza medio. *Psicología: Teoría y Práctica*, 27(1), 265-281.
 - Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Nanzhao, Z. (1998). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO Publishing.
 - Domínguez, S. (2010). La educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la Educación*, 8, 1, 1-15.
 - Daily, S., Mann, M. J., Lilly, C. L., Dyer, A., Smith, M. y Kristjansson, A. (2020). School Climate as an Intervention to Reduce Academic Failure and Educate the Whole Child: A Longitudinal Study. *Journal of School Health*, 1-12. doi: 10.1111/josh.12863.
 - Dorio, N. B., Clark, K. N., Demaray, M. K. y Doll, E. M. (2019). School Climate Counts: A Longitudinal Analysis of School Climate and Middle School Bullying Behaviors. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-17. doi: 10.1007/s42380-019-00038-2
 - Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado (España), 295, 10 de diciembre de 2013.
 - Estévez, E., Martínez, B. Y Jiménez, T. (2009). Las Relaciones Sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 45-60.
 - Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
 - Espinoza, M. G. y Jiménez, A. A. (2018). Medición del clima organizacional con un enfoque de género en la Escuela Politécnica Nacional. *Universidad y Empresa*, 21(36), 261-248.
 - Elhay, A. y Hershkovitz, A. (2018). Teachers' perceptions of out-of-class communication teacher-student relationship, and classroom environment. *Education and Information Technologies*, 1-22. doi: 10.1007/s10639-018-9782-7.
 - Estrada, E. G., de la Torre, M. B., Mamani, H. J. y Zuloaga, M. C. (2020). La inteligencia emocional y el clima de aula en estudiantes de educación superior. *Sciéndo*, 23(1), 53-58.
 - Fan, W., Williams, C. M. y Corkin, D. M. (2011). A Multilevel Analysis of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Social and Academic Risk Factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632-647.
 - Gage, N. A., Larson, A., Sugai, G. y Chafouleas, S. M. (2016). Student Perceptions of School Climate as Predictors of Office Discipline Referrals. *American Educational Research Journal*. 1-24. doi: 10.3102/0002831216637349.
 - Gázquez, J, Pérez, M y Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, (16), 39-58.
 - Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E. y 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*, 2208-2215. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.437
 - Goldtein, S. E., Young, A. y Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: associations with school safety and social climate. *Journal of Youth Adolescence*, 37, 641-657.
 - González, N. (2001). Acercamiento a la literatura sobre redes sociales y apoyo social. *Revista Cubana de Psicología*, 18, 134-141.
 - Gracia, E. (1997). El apoyo social en la intervención social y comunitaria. En E. Gracia (Ed), *El Apoyo Social en la Intervención Comunitaria* (pp. 19-51). Madrid: Paidós.
 - Grayson, J. L. y Alvarez, H. K. (2007). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.
 - Gage, N. A., Kaplan, R., Ellis, K. y Kramer, D. (2019). Student and School-Level Predictors of High School Students' Perceptions of School Climate: Implications for School Coun-

- selors. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 5(3), 239-255.
- Gutiérrez, A. M., y Buitrago-Velandia, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: herramientas de paz en la escuela. *Praxis y Saber*, 10(24), 167-192.
 - Hernández, G. L. y Olmedo, E. (2004). Un estudio correlacional acerca del síndrome de "estar quemado" (burnout) y su relación con la personalidad. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 121-136.
 - Ibrahim, A. y Zataari, W. (2019). The teacher-student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 1-14. doi: 10.1080/02673843.2019.1660998
 - Johnson, B. y Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environ Res*, 9, 111-122
 - Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A. y Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3-4), 187-204.
 - Latorre, I. y Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25(1), 86-92.
 - López, J., Peñalva, A., Satrústegui, C. y Vega-Osés, A. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre educación*, 28, 9-28.
 - López, V., Bilbao, M^a A, Acorra P., Moya, I. y Morales, M. (2014). Escala de clima escolar: adaptación al español y adaptación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122.
 - Loukas, A. y Murphy, J. L. (2006). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal School Psychology*, 45, 293-306.
 - Loukas, A. y Robinson, S. (2004). Examining the Moderating Role of Perceived School Climate in Early Adolescent Adjustment. *Journal Of Research On Adolescence*, 14(2), 209-233.
 - Lewno-Dumdie, B., Mason, B., Hajovsky, D. y Villeneuve, E. (2019). Student-Report Measures of School Climate: A Dimensional Review. *School Mental Health*, 1-21. doi: 10.1007/s12310-019-09340-2
 - Leria, F. J. y Salgado, J. A. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista de Educación*, 43(1), 1-16.
 - MacDonald, J. M., Piquero, A. R., Valois, R. F. y Zullig, K. J. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors, and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 1495-1518.
 - Manota, A. y Melendro, M. (2016) Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74.
 - Marchant, G. J., Paulson, S. E. Y Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505-519.
 - Martínez, I. (2014). La cooperativa de trabajo asociado de trabajadores y el sentimiento de pertenencia de su profesorado. *Revista Currículum*, 27, 85-104.
 - Martínez, I. G. (octubre, 2016). La autonomía para la toma de decisiones en los alumnos de tercer grado de Primaria. Comunicación presentada en *Debates en Evaluación y Currículum, Congreso Internacional de Educación Evaluación*. México: Universidad de Tlaxcala, pp. 670-680. Recuperado de: <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/Introduccion.pdf>
 - Martínez, R. y Macouzet, M. (2013). La convivencia escolar ¿contribuye a la cohesión social? *Entretextos*. 45-50. <https://docplayer.es/86347066-La-convivencia-escolar-contribuye-a-la-cohesion-social.html>
 - Mena, I. y Valdés, A. M. (2008). Clima Social Escolar. *EducarChile*, 1 1-18.
 - Meristo, M. y Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.

- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Mucherad, W., Finch, H., White, T. Y Thomas, K. (2017). The relationship of climate, teacher defending and Friends on student perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62(2018), 128-139.
- Mischel, J. y Kitsantas, A. (2019). Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education*, 1-22. doi: 10.1007/s11218-019-09522-5.
- McCormick, C. (2019). *Principal Actions That Foster Positive School Climate*. (Tesis). Concordia University St. Paul. Minnesota.
- Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P. y Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology*, 73, 74-88.
- O'Brennan, L. M. y Furlong, M. J. (2010). Relations Between Students' Perceptions of School Connectedness and Peer Victimization. *Journal of School Violence*, 9, 375-391.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A. y Reina, M.C.. (2009). Escala de percepción del clima y del funcionamiento del centro (profesorado). En A. Oliva, L. Antolín, M. A. Pertegal, M. Ríos, A. Parra, A. Hernando y M. C. Reina (Eds.), *Instrumentos para la evaluación del desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven* (pp. 259-275). Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Oliva, J. M. (2010). Dificultades para la implicación del profesorado de educación secundaria en la lectura, innovación e investigación en didáctica de las ciencias (I): el problema de la inversión. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 41-53.
- Ortega, R. Rey, y Sánchez, V. (2012). *Nuevas Dimensiones de la Convivencia Escolar y Juvenil: Ciberconducta y Relaciones en la Red: CIBERCONVIVENCIA*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/nuevas-dimensiones-de-la-convivencia-escolar-juvenil-ciberconducta-y-relaciones-en-la-red-ciberconvivencia/educacion-tecnologias-de-la-informacion-y-de-las-comunicaciones/15394>
- Ochoa, A. y Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-13.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Peñalva, A., López, J. J., Vega-Osés, A. y Satrústegui C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28.
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.
- Pérez, C., Vázquez, V. y López, I. (2012). Autonomía y responsabilidad como valores clave para la elaboración de normas de convivencia en la ESO. *Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 299-323.
- Pena-Shaff, J., Bessette-Symons, B., Tate, M. y Fingerhut, J. (2018). Racial and ethnic differences in high school students' perceptions of school climate and disciplinary practices. *Race Ethnicity and Education*, 1-17. doi: 10.1080/13613324.2018.1468747.
- Padilla, G. y Rodríguez, C. (2019). Clima de convivencia escolar en Chile: un análisis desde el nuevo marco de medición de calidad educativa. *Revista Educación*, 43(2), 2215-2644.
- Rodríguez, M. C. (2019). Mejora del clima de aula y fomento de la inclusión en la educación secundaria obligatoria. *Debates y Prácticas en Educación*, 4(2), 38-50.
- Rangel, Y. S., González, A. M. y Arzola, D. M. (2019). Diseño y validación de un cuestionario de clima participativo en Educación Primaria. *Avances en Supervisión Educativa*, 31, 1-17.
- Rodríguez, J. M. y Ruiz, J. (2019). El clima social en centro educativos: percepción del profesorado

rado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 231-250.

- Shwu-Yong, H. (2001). Teachers' Perceptions of High School Environments. *Learning Environments Research*, 4, 159-173.
- Scheer, E. A., Bijlsma, H. J. y Glas, C. A. (2018). Validity and reliability of student perceptions of teaching quality in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-21. doi: 10.1080/09243453.2018.1539015
- Sudla, W., Wongwanich, S. y Sriklau, K. (2020). Development of a School Climate Scale Based on School Members' Shared Experiences. *The Journal of Behavioral Science*, 15(1), 52-72.
- Taylor, D., y Tashakkori, A. (2010). Decision Participation and School Climate as Predictors of Job Satisfaction and Teachers Sense of Efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 63(3), 217-230.
- Wang, W., Vaillancourt, T., Krygsman, A., Haltigan, J. D., McDougall, P., Cunningham, C. E. y Hymel, S. (2014) School Climate, Peer Victimization, and Academic Achievement: Results From a Multi-Informant Study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360-377.
- Wynn, S., Wilson, C. y Patall, E. (2007). Beginning Teachers' Perceptions of Mentoring Climate, and Leadership: Promoting Retention through a Learning Communities Perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 209-229.