

## Implicancias del clima escolar en la educación: una revisión sistemática

School climate implications in education: a systematic review

 **Claudia Antonella Mauricio Rojas**  
cmauricior22@ucvvirtual.edu.pe ✉  
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

### Resumen

**Contexto:** El clima escolar constituye una dimensión multifactorial del entorno educativo que condiciona los procesos de enseñanza-aprendizaje, el bienestar emocional y el rendimiento académico de estudiantes y docentes. Su pertinencia se ha intensificado ante el incremento de problemáticas psicosociales como el acoso escolar, la exclusión y el malestar docente, las cuales demandan una comprensión integral del fenómeno. **Objetivo:** El presente estudio tuvo como objetivo analizar las implicancias del clima escolar en la educación, mediante una revisión sistemática de la literatura científica indexada en bases de datos de alto impacto. **Metodología:** Se desarrolló una revisión sistemática siguiendo la metodología PRISMA 2020, consultando las bases de datos Scopus y SciELO con la cadena de búsqueda «School Climate» AND «Students» AND «Teachers». El periodo de búsqueda abarcó publicaciones entre 2023 y 2026, en idioma inglés. **Resultados:** De 790 registros identificados, 20 artículos cumplieron los criterios de inclusión. Los hallazgos se organizaron en tres ejes temáticos: la importancia del clima escolar sobre la motivación, el rendimiento y el bienestar; los factores condicionantes, incluyendo relaciones interpersonales, equidad, entorno físico y contexto familiar; y las estrategias para garantizarlo, tales como el liderazgo transformacional, la convivencia democrática, la inclusión pedagógica y la formación docente. **Conclusión:** El clima escolar constituye un factor determinante de la calidad educativa cuya optimización requiere intervenciones integrales que articulen dimensiones sociales, emocionales, físicas y académicas, fortaleciendo las prácticas docentes y las relaciones interpersonales.

**Palabras clave:** Ambiente de aprendizaje; Bienestar del estudiante; Clima escolar; Relaciones interpersonales; Rendimiento académico

### Abstract

**Background:** School climate is a multifaceted dimension that conditions teaching-learning processes, emotional well-being, and academic achievement for both students and teachers. Its relevance has intensified due to increasing psychosocial challenges—such as bullying, exclusion, and teacher burnout—which require a comprehensive understanding of the phenomenon. **Objective:** To analyze the implications of school climate in education through a systematic review of high-impact scientific literature. **Methods:** A systematic review was conducted following PRISMA 2020 guidelines, searching Scopus and SciELO databases using the string: “School Climate” AND “Students” AND “Teachers.” The search covered English-language publications between 2023 and 2026. **Results:** From 790 identified records, 20 articles met the inclusion criteria. Findings were organized into three thematic axes: the influence of school climate on motivation, achievement, and well-being; conditioning factors, including interpersonal relationships, equity, physical environment, and family context; and optimization strategies, such as transformational leadership, democratic coexistence, pedagogical inclusion, and teacher training. **Conclusion:** School climate is a determinant of educational quality. Its optimization requires comprehensive interventions that integrate social, emotional, physical, and academic dimensions, strengthening teaching practices and interpersonal relationships.

**Keywords:** Learning environment; Student well-being; School climate; Interpersonal relations; Academic achievement

## Introducción

Los entornos educativos contemporáneos enfrentan desafíos complejos que trascienden la dimensión académica y se extienden hacia el ámbito socioemocional, físico y relacional de la experiencia escolar. En este escenario, el clima escolar ha emergido como un constructo central para comprender la calidad de la convivencia, el bienestar y los procesos de aprendizaje en las instituciones educativas. Su estudio sistemático permite identificar las condiciones que favorecen u obstaculizan el desarrollo integral de los actores educativos, así como las estrategias más efectivas para construir entornos seguros, inclusivos y orientados al aprendizaje significativo (Wang y Degol, 2016).

Por otra parte, la configuración espacial de los centros educativos urbanos presenta limitaciones estructurales que afectan directamente el clima escolar. La carencia de espacios verdes, áreas adecuadas para el juego y diseños sostenibles reduce las oportunidades de actividad física infantil y compromete tanto el bienestar físico como el mental. Estas deficiencias se agravan en contextos urbanos donde el diseño de los patios escolares no favorece hábitos saludables ni contribuye a la mitigación de los efectos del cambio climático, evidenciando la urgencia de transformar estos espacios en entornos más sostenibles e inclusivos (Wilén et al., 2026).

En esta misma dirección, el incremento sostenido de diagnósticos de estudiantes con necesidades educativas especiales ha puesto de manifiesto las dificultades para la aceptación de la diversidad en escuelas regulares. Persisten preocupaciones vinculadas al apoyo académico, la seguridad, la adaptación emocional y el impacto sobre el clima del aula, factores que limitan el desarrollo efectivo de una educación inclusiva desde la perspectiva tanto de los docentes como de los estudiantes sin condiciones diagnosticadas (Gu et al., 2026). Esta realidad es particularmente crítica para estudiantes con trastornos específicos, como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), para quienes la calidad del clima escolar predice de manera significativa sus resultados académicos y conductuales, incluso por encima de otras variables individuales (Chan et al., 2025).

Adicionalmente, la comprensión limitada de los factores que influyen en el clima organizacional dentro de las instituciones educativas dificulta la mejora del desempeño docente. Aspectos como el liderazgo, la comunicación institucional, la motivación y la satisfacción laboral no siempre son gestionados de manera articulada, lo que afecta el funcionamiento institucional y la calidad educativa en su conjunto. Esta fragmentación administrativa repercute directamente en las interacciones pedagógicas y en la experiencia formativa de los estudiantes (Zamora-Rodríguez et al., 2025).

Desde una perspectiva conceptual, el clima escolar es definido como el conjunto de condiciones y percepciones que configuran el ambiente de aprendizaje dentro del aula. Esta noción integradora comprende la gestión del aula, la interacción entre docentes y estudiantes, y el nivel de apoyo brindado, elementos que influyen directamente en la calidad educativa y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La integración de la inteligencia artificial en la instrucción K-12 ha ampliado además las dimensiones del clima escolar al introducir nuevas mediaciones tecnológicas (Mah et al., 2026).

De igual manera, el clima escolar es conceptualizado como el entorno multidimensional que integra percepciones de pertenencia, asistencia, bienestar y relaciones dentro de la escuela. Esta conceptualización amplia reconoce que las experiencias educativas de los estudiantes, su rendimiento académico y su adaptación social y emocional se encuentran condicionados por la

calidad del entorno escolar, lo que trasciende los límites del aula y abarca la institución en su totalidad (Makhmetov et al., 2026; Thapa et al., 2013).

En este orden de ideas, la investigación sobre clima escolar ha experimentado una notable expansión en las últimas décadas, consolidándose como un campo de estudio interdisciplinar que articula aportes de la psicología educativa, la sociología de la educación y la pedagogía. Los avances empíricos han evidenciado asociaciones consistentes entre un clima escolar positivo y resultados favorables en términos de motivación, rendimiento, retención y bienestar psicológico de los estudiantes (Demirtas-Zorbaz et al., 2021; Voight y Hanson, 2017).

No obstante, persisten vacíos en la comprensión de cómo interactúan las múltiples dimensiones del clima escolar y cuáles son las estrategias más efectivas para su fortalecimiento en contextos diversos. Las revisiones previas han abordado parcialmente el fenómeno, centrando su atención en aspectos específicos como la violencia escolar, la inclusión o el bienestar emocional, sin ofrecer una visión integradora que articule las implicancias, los factores condicionantes y las estrategias de intervención (Aldridge y McChesney, 2018).

Aunado a ello, la heterogeneidad metodológica y conceptual de los estudios disponibles dificulta la comparación y síntesis de los hallazgos. Las diferencias en la operacionalización del constructo, los instrumentos de medición empleados y los contextos socioculturales estudiados limitan la posibilidad de extraer conclusiones generalizables y de formular recomendaciones precisas para la práctica educativa (Berkowitz et al., 2017; Zullig et al., 2010).

Por consiguiente, resulta necesario realizar una revisión sistemática que integre las producciones científicas recientes sobre clima escolar, organizando los hallazgos en ejes temáticos coherentes que faciliten su comprensión y aplicación. Esta aproximación permite identificar patrones, consensos y controversias en la literatura, así como visibilizar las brechas de conocimiento que orienten futuras investigaciones en el campo educativo (Cohen et al., 2009).

En virtud de lo anterior, los marcos teóricos predominantes han evolucionado desde concepciones restringidas centradas en el aula hacia modelos ecológicos que articulan múltiples niveles de influencia: el microsistema del aula, el mesosistema institucional, el exosistema comunitario y el macrosistema sociocultural. Esta progresión conceptual refleja el reconocimiento creciente de que el clima escolar no es un atributo estático sino un proceso dinámico y construido socialmente, mediado por las interacciones cotidianas entre los actores educativos y por las políticas institucionales que enmarcan la convivencia (Cornell et al., 2016; Cohen et al., 2009).

En esta línea, la investigación metodológica ha avanzado hacia modelos multinivel que integran percepciones de múltiples informantes, reconociendo que la evaluación del clima requiere instrumentos sensibles a las distintas realidades institucionales (Konold et al., 2014; Shukla et al., 2016). No obstante, la medición del clima escolar enfrenta desafíos metodológicos significativos, pues los efectos contextuales y grupales exigen diseños que diferencien adecuadamente las influencias del aula, la escuela y el entorno social (Marsh et al., 2012).

En este sentido, el bienestar subjetivo de los estudiantes no es estático; sufre variaciones significativas durante las transiciones educativas, como el paso de primaria a secundaria, momentos en los que el clima escolar actúa como un amortiguador crucial contra el deterioro emocional (Lester & Cross, 2015). De igual forma, investigaciones previas han vinculado consistentemente las percepciones de apoyo docente y la calidad de las interacciones en el aula con mayores niveles de afrontamiento y éxito académico (Ruus et al., 2007; Van Petegem et al., 2008).

Frente a lo expuesto, la presente revisión sistemática se orienta a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las implicancias del clima escolar en la educación, qué factores lo

condicionan y qué estrategias permiten garantizar su calidad? En consecuencia, el objetivo del estudio consistió en analizar las implicancias del clima escolar mediante una revisión sistemática de la literatura científica indexada en bases de datos de alto impacto, con el propósito de ofrecer una síntesis integradora del estado actual del conocimiento y orientar la práctica educativa hacia la construcción de entornos escolares más seguros, inclusivos y promotores del desarrollo integral.

## Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque de una revisión sistemática de la literatura científica, siguiendo los lineamientos de la metodología PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Este enfoque permitió identificar, evaluar y sintetizar de manera rigurosa y reproducible las producciones científicas recientes sobre clima escolar, garantizando la transparencia metodológica y la minimización de sesgos en el proceso de selección y análisis de los estudios (Page et al., 2021).

La elección de la revisión sistemática se justifica por la necesidad de integrar de manera estructurada un cuerpo de conocimiento disperso y heterogéneo, así como por la posibilidad de identificar patrones, consensos y controversias en la literatura disponible. Este tipo de estudio resulta especialmente pertinente cuando se busca ofrecer un panorama actualizado y crítico de un fenómeno educativo complejo que ha sido abordado desde múltiples perspectivas disciplinares y metodológicas (Thapa et al., 2013).

### Estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se desarrolló durante los meses de enero a marzo de 2026, consultando dos bases de datos de alto impacto: Scopus y SciELO. La selección de estas bases responde a su reconocida indexación y cobertura de investigaciones educativas de calidad, así como a su complementariedad entre la producción internacional anglosajona (Scopus) y la producción latinoamericana (SciELO).

La cadena de búsqueda empleada combinó los descriptores «School Climate» AND «Students» AND «Teachers», utilizando operadores booleanos para acotar los resultados a estudios que abordaran simultáneamente las tres dimensiones clave del fenómeno. Esta estrategia permitió recuperar investigaciones empíricas y teóricas que examinaran las interacciones entre el clima escolar, los estudiantes y los docentes, garantizando la pertinencia temática de los registros identificados.

El periodo temporal establecido abarcó las publicaciones comprendidas entre 2023 y 2026, con el propósito de captar las producciones más recientes y reflejar el estado actual del conocimiento sobre el tema. Se consideraron exclusivamente investigaciones publicadas en idioma inglés, dada la predominancia de esta lengua en la literatura científica indexada en Scopus y la garantía de calidad editorial que este criterio implica.

**Tabla 1.** Cadenas de búsqueda utilizadas en las bases de datos

| Base de datos | Término de búsqueda                               | Resultados | Seleccionados |
|---------------|---------------------------------------------------|------------|---------------|
| Scopus        | “School Climate” AND<br>“Students” AND “Teachers” | 735        | 16            |
| SciELO        | “School Climate” AND<br>“Students” AND “Teachers” | 55         | 4             |
| <b>Total</b>  |                                                   | <b>790</b> | <b>20</b>     |

**Nota:** elaboración propia a partir de los resultados de búsqueda en Scopus y SciELO.

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión establecidos fueron: (a) artículos originales de investigación empírica o revisión sistemática; (b) publicados entre 2023 y 2026; (c) en idioma inglés; (d) con acceso al texto completo; (e) que abordaran directamente el clima escolar o sus dimensiones constitutivas; y (f) indexados en Scopus o SciELO.

Los criterios de exclusión comprendieron: (a) artículos duplicados; (b) publicaciones fuera del rango temporal establecido; (c) libros, capítulos de libros y actas de congresos; (d) estudios sin acceso al texto completo; (e) investigaciones con bajo impacto o sin indexación reconocida; y (f) trabajos que abordaran el clima escolar de manera tangencial o secundaria.

Proceso de selección

El proceso de selección se desarrolló en cuatro fases consecutivas, siguiendo el flujo PRISMA 2020. En la fase de identificación se recuperaron 790 registros: 735 de Scopus y 55 de SciELO. En la fase de cribado se eliminaron 503 registros antes de la evaluación de elegibilidad, incluyendo 160 artículos duplicados y 343 registros no relevantes por temática o periodo. Posteriormente, se cribaron 127 registros mediante la revisión de título y resumen, excluyendo 72 artículos por no corresponder al objeto de estudio.

En la fase de idoneidad se evaluaron a texto completo 55 artículos, de los cuales 35 fueron excluidos por acceso incompleto, bajo impacto metodológico o desviación temática. Finalmente, en la fase de inclusión se seleccionaron 20 artículos que cumplieron la totalidad de los criterios establecidos: 16 provenientes de Scopus y 4 de SciELO. El detalle del proceso se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Diagrama de flujo PRISMA 2020 para la selección de artículos

| Etapas         | Acción / Resultado                             | Cantidad (n) | Motivos de exclusión                              |
|----------------|------------------------------------------------|--------------|---------------------------------------------------|
| Identificación | Registros identificados en bases de datos      | 790          | Scopus (735) + SciELO (55)                        |
|                | Registros eliminados antes del cribado         | 503          | No relevantes (343), Fuera de periodo (160)       |
| Cribado        | Registros cribados                             | 127          | —                                                 |
|                | Registros duplicados eliminados                | 160          | —                                                 |
| Idoneidad      | Artículos evaluados a texto completo           | 55           | —                                                 |
|                | Excluidos tras revisión de título y resumen    | 72           | Tema no relacionado, Estudios no empíricos        |
| Inclusión      | Artículos incluidos en la revisión sistemática | 20           | Scopus (16), SciELO (4)                           |
|                | Excluidos tras revisión de texto completo      | 35           | Acceso incompleto, Bajo impacto, Fuera de alcance |

Nota: elaboración propia con base en PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Estrategia de análisis

La estrategia de análisis se basó en el método de síntesis temático-categorial, que permitió organizar los hallazgos en ejes coherentes derivados de la lectura crítica de los artículos incluidos. Inicialmente, dos revisores independientes realizaron la lectura íntegra de cada artículo y

extrajeron información relevante mediante una matriz de sistematización que incluyó: autor(es), año, diseño metodológico, muestra, principales hallazgos y aportes al campo de estudio.

Posteriormente, se procedió a la codificación abierta de los hallazgos, identificando categorías emergentes que reflejaban las dimensiones recurrentes del clima escolar abordadas en la literatura. Las categorías preliminares fueron contrastadas y refinadas mediante consenso entre los revisores, dando lugar a tres ejes temáticos principales: la importancia del clima escolar, los factores que lo condicionan y las estrategias para garantizarlo.

La confiabilidad del análisis se aseguró mediante la verificación cruzada entre revisores y el registro detallado de las decisiones interpretativas. Asimismo, se siguió el principio de trazabilidad, manteniendo un registro completo de los artículos excluidos y los motivos de exclusión. Este procedimiento garantizó la rigurosidad metodológica y la reproducibilidad del proceso analítico, en concordancia con los estándares de calidad para revisiones sistemáticas en educación (Goldberg et al., 2019).

## Resultados

Los resultados de la revisión sistemática se organizan en tres ejes temáticos derivados del análisis cualitativo de los 20 artículos seleccionados. La sistematización permitió identificar patrones consistentes en la literatura reciente sobre clima escolar, así como convergencias y divergencias entre los estudios analizados. A continuación, se presentan las características generales de los estudios incluidos y la síntesis temática de los hallazgos.

### Características de los estudios y tendencias investigativas

El análisis de las características metodológicas de los estudios incluidos revela una predominancia de diseños cuantitativos y mixtos, con muestras que oscilan entre 30 y 1,200 participantes, principalmente estudiantes de educación primaria y secundaria. La mayoría de las investigaciones se desarrollaron en contextos educativos urbanos de Europa, Asia y América, lo que evidencia la pertinencia global del fenómeno estudiado y la necesidad de contar con instrumentos validados para su evaluación en diversas realidades socioculturales.

Asimismo, se observa una tendencia hacia el uso de instrumentos estandarizados para la medición del clima escolar, así como un creciente interés por incorporar variables contextuales como el entorno físico, el clima familiar y la exposición a medios digitales. Esta ampliación del foco analítico refleja la naturaleza multidimensional del constructo y la conveniencia de abordarlo desde una perspectiva ecológica e integradora.

### Estudios sobre la importancia del clima escolar

El primer eje temático agrupa las investigaciones que examinan las consecuencias del clima escolar sobre el bienestar, el rendimiento y la salud mental de los estudiantes. La Tabla 3 sintetiza los principales hallazgos de los estudios clasificados en esta categoría.

**Tabla 3. Estudios sobre la importancia del clima escolar**

| N° | Autor                                          | Principales hallazgos                                                                                                                       |
|----|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | <a href="#">Fernández-Sogorb et al. (2026)</a> | Percepciones negativas del entorno se asocian con bajo rendimiento, desmotivación y abandono; clima positivo favorece orientación al logro. |
| 2  | <a href="#">Odewumi y Jones (2026)</a>         | Acoso y ciberacoso incrementan ansiedad, aislamiento y conductas suicidas; necesidad de entornos seguros e inclusivos.                      |
| 3  | <a href="#">Pavakis et al. (2026)</a>          | Condiciones de crisis (desastres naturales, vulnerabilidad) afectan asistencia, rendimiento y bienestar emocional.                          |
| 4  | <a href="#">Llanos-Jiménez et al. (2026)</a>   | Mala calidad del aire y exceso de calor afectan salud, confort y desempeño académico de los estudiantes.                                    |
| 5  | <a href="#">De Vera et al. (2025)</a>          | Relaciones positivas docente-estudiante reducen ansiedad académica y mejoran el rendimiento educativo.                                      |
| 6  | <a href="#">Chen et al. (2026)</a>             | Variables socioemocionales y socioeconómicas condicionan el desarrollo del pensamiento creativo en estudiantes.                             |

**Nota:** elaboración propia a partir de los artículos incluidos en la revisión sistemática.

### Estudios sobre los factores condicionantes del clima escolar

El segundo eje reúne las investigaciones que identifican los factores que condicionan la configuración del clima escolar, abarcando dimensiones pedagógicas, socioemocionales, físicas y contextuales. La Tabla 4 presenta la síntesis de los hallazgos correspondientes.

**Tabla 4. Estudios sobre los factores condicionantes del clima escolar**

| N° | Autor                                      | Principales hallazgos                                                                                          |
|----|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | <a href="#">Gralewski et al. (2026)</a>    | Promoción de autonomía, valoración de ideas y apertura favorecen creatividad y participación activa.           |
| 2  | <a href="#">Fadillah et al. (2026)</a>     | Apoyo docente, colaboración entre pares y comunicación bidireccional construyen entornos inclusivos.           |
| 3  | <a href="#">Sriyanti et al. (2026)</a>     | Clima familiar positivo protege frente a conductas agresivas; redes sociales intensifican el acoso.            |
| 4  | <a href="#">Hall et al. (2026)</a>         | Disparidades raciales en rendimiento y disciplina afectan percepción de pertenencia y confianza familiar.      |
| 5  | <a href="#">McCarthy et al. (2026)</a>     | Desinformación y limitada accesibilidad a evidencia socioemocional dificultan prácticas equitativas.           |
| 6  | <a href="#">Xu et al. (2026)</a>           | Iluminación natural y diseño del aula inciden en satisfacción, bienestar y rendimiento cognitivo.              |
| 7  | <a href="#">Angulo-De la Fuente (2025)</a> | Factores psicosociales y físicos (relaciones, trato equitativo, infraestructura) configuran el clima positivo. |

**Nota:** elaboración propia a partir de los artículos incluidos en la revisión sistemática.

### Estudios sobre estrategias para garantizar el clima escolar

El tercer eje integra las investigaciones centradas en las estrategias e intervenciones orientadas al fortalecimiento del clima escolar, incluyendo prácticas docentes, enfoques pedagógicos, formación y gestión de la convivencia. La Tabla 5 sistematiza los hallazgos principales.

**Tabla 5.** *Estudios sobre estrategias para garantizar el clima escolar*

| N° | Autor(es)                                      | Principales hallazgos                                                                                                |
|----|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | <a href="#">Netzer et al. (2026)</a>           | Integración de cambio climático en aprendizajes activos promueve comportamientos sostenibles y conexión con entorno. |
| 2  | <a href="#">Ahrens y Krumqdieck (2026)</a>     | Programas participativos con estudiantes, docentes y comunidad fortalecen conciencia ambiental y colaboración.       |
| 3  | <a href="#">Kokarida et al. (2026)</a>         | Autonomía, desafío y diversidad de actividades crean entornos motivadores y de bajo estrés.                          |
| 4  | <a href="#">Olsson y Hansson (2026)</a>        | Diferenciación, individualización y trabajo colaborativo responden a la diversidad estudiantil.                      |
| 5  | <a href="#">Castillo-Retamal et al. (2025)</a> | Formación docente en prevención y manejo de violencia construye entornos seguros.                                    |
| 6  | <a href="#">Tudelano Reyes y Acosta (2025)</a> | Liderazgo transformacional favorece satisfacción y desempeño; enfoques pasivos generan desmotivación.                |
| 7  | <a href="#">Teves-Ccanre et al. (2025)</a>     | Convivencia democrática basada en respeto, inclusión y participación fortalece el clima escolar.                     |

**Nota:** elaboración propia a partir de los artículos incluidos en la revisión sistemática.

### Síntesis integradora de los hallazgos

La síntesis de los hallazgos evidencia que el clima escolar opera como un constructo articulador de múltiples dimensiones educativas, cuya calidad depende de la interacción dinámica entre factores individuales, interpersonales, institucionales y contextuales. Los estudios analizados coinciden en señalar que un clima positivo se asocia consistentemente con mejores resultados académicos, mayor bienestar emocional y una reducción significativa de conductas de riesgo entre los estudiantes. Esta asociación se mantiene a través de contextos socioculturales diversos, lo que refuerza la pertinencia universal del constructo como indicador de calidad educativa ([Demirtas-Zorbaz et al., 2021](#); [Suldo et al., 2014](#)).

Asimismo, se identifica un consenso emergente respecto a la necesidad de abordar el clima escolar desde una perspectiva ecológica que reconozca la influencia recíproca entre el aula, la institución, la familia y el entorno comunitario. Esta visión ampliada permite comprender las dinámicas complejas que configuran la experiencia educativa y orientar intervenciones integrales que trasciendan el ámbito estrictamente pedagógico para incorporar dimensiones socioemocionales, ambientales y culturales. Los estudios revisados evidencian que las intervenciones más efectivas son aquellas que articulan múltiples niveles de actuación simultáneamente ([Goldberg et al., 2019](#); [Wang y Degol, 2016](#)).

El análisis comparativo de los enfoques metodológicos revela además una tendencia hacia la incorporación de instrumentos multidimensionales que capturan la complejidad del constructo, así como un creciente interés por el uso de métodos mixtos que combinan datos cuantitativos y cualitativos. Esta evolución metodológica responde a la limitación de los enfoques unidimensionales, que tienden a fragmentar el fenómeno y a subestimar las interrelaciones entre sus componentes. La utilización de herramientas tecnológicas, como el aprendizaje automático explicativo y la realidad virtual, abre nuevas posibilidades para la evaluación y mejora del clima escolar ([Chen et al., 2026](#); [Xu et al., 2026](#)). Esta evolución metodológica se alinea con los hallazgos de estudios previos que proponen perfiles diferenciados de percepción estudiantil, demostrando que no todos los alumnos experimentan el mismo clima incluso dentro de una misma institución, lo que exige intervenciones personalizadas ([Shukla et al., 2016](#); [Brand et al., 2003](#)).

## Discusión

### Importancia del clima escolar

El análisis de los estudios revisados permite constatar que el clima escolar constituye un factor determinante de la calidad educativa, con efectos directos sobre la motivación, el rendimiento académico y el bienestar integral de los estudiantes. Cuando las experiencias dentro del aula se perciben como negativas, emergen con mayor intensidad la desmotivación, el bajo rendimiento y el riesgo de abandono, mientras que los entornos positivos impulsan la orientación al logro y reducen la indefensión frente al aprendizaje (Fernández-Sogorb et al., 2026).

En esta misma línea, los hallazgos evidencian que el impacto del clima escolar trasciende los resultados académicos y se extiende hacia el bienestar psicológico de los estudiantes. La presencia de acoso escolar o ciberacoso transforma el espacio educativo en un entorno de riesgo emocional, incrementando la ansiedad, el aislamiento y las conductas autolesivas, lo que evidencia la urgencia de garantizar relaciones seguras y protectoras entre estudiantes y docentes (Odewumi y Jones, 2026; Steffgen et al., 2013). Estudios longitudinales han confirmado que el acoso y las conductas de riesgo, como el consumo de sustancias, están inversamente relacionados con un clima escolar positivo, y que estas asociaciones se mantienen estables a lo largo del tiempo (Klein et al., 2012; Reaves et al., 2018). Frente a esta realidad, los programas de intervención basados en el clima escolar, como los enfocados en la prevención del acoso, han demostrado ser efectivos no solo para reducir la violencia, sino también para mejorar los logros educativos generales (Fonagy et al., 2005).

Por otra parte, en escenarios de crisis la relevancia del clima escolar se intensifica frente a desastres naturales o situaciones de vulnerabilidad social. El entorno educativo puede operar como factor de contención o, por el contrario, agravar las dificultades en la asistencia, el rendimiento y la estabilidad emocional del alumnado (Pavakis et al., 2026). Incluso los elementos físicos del aula, como la ventilación, la temperatura y la calidad del aire, inciden directamente en la salud y la capacidad de concentración, reforzando la dimensión ambiental del fenómeno (Llanos-Jiménez et al., 2026).

De manera complementaria, la asociación entre clima escolar y rendimiento académico ha sido documentada de manera consistente en la literatura previa, coincidiendo con los hallazgos de la presente revisión. Estudios meta-analíticos previos confirman que un clima positivo predice de manera significativa los logros académicos, la motivación intrínseca y la satisfacción escolar, configurándose como un predictor robusto del éxito educativo (Demirtas-Zorbaz et al., 2021; Voight y Hanson, 2017). Al profundizar en esta relación, algunos estudios que utilizan múltiples informantes (estudiantes, docentes y padres) confirmaron que la victimización entre pares media parcialmente el efecto del clima sobre el rendimiento, lo que sugiere que las intervenciones deben abordar simultáneamente la convivencia y los procesos pedagógicos (Wang et al., 2014).

### Factores que condicionan el clima escolar

En cuanto a los factores condicionantes, la configuración del clima escolar se sostiene en gran medida en las prácticas docentes y en la calidad de las interacciones dentro del aula. La promoción de la autonomía, la apertura y la valoración de ideas favorecen la participación activa y el desarrollo creativo del alumnado, aunque resulta necesario reforzar la confianza en las propias capacidades para consolidar estos procesos (Gralewski et al., 2026). La comunicación bidireccional y el apoyo entre profesores y estudiantes adquieren un papel decisivo en la construcción de espacios inclusivos (Fadillah et al., 2026).

A su vez, el entorno educativo no se limita a lo que ocurre dentro del aula, pues los factores externos influyen de manera significativa en las dinámicas escolares. El contexto familiar opera como elemento protector frente a conductas agresivas, mientras que la exposición constante a redes sociales puede intensificar manifestaciones de acoso entre estudiantes (Sriyanti et al., 2026). Esta interacción entre esferas familiar, digital y escolar refleja la naturaleza ecológica del clima escolar y la necesidad de abordarlo desde una perspectiva sistémica (Berkowitz et al., 2017).

Al respecto, la literatura especializada subrayó además que el clima familiar no solo modera las conductas agresivas, sino que incide directamente en la salud mental de los adolescentes. Por ejemplo, la calidad del vínculo con padres y pares se asocia significativamente con menores índices de depresión y mayor satisfacción vital durante la etapa escolar (Moon & Rao, 2010; Nickerson & Nagle, 2005). De manera complementaria, factores comunitarios como el entorno vecinal y las condiciones socioeconómicas interactúan con el clima escolar, pudiendo atenuar o exacerbar los efectos de la pobreza sobre el rendimiento y la conducta (Oberle et al., 2011; Hopson & Lee, 2011).

En este mismo sentido, las condiciones de equidad dentro de las instituciones impactan directamente en la percepción de pertenencia y confianza de las familias. Las desigualdades en el trato o en los resultados académicos debilitan la confianza de los estudiantes y sus familias en el sistema educativo, limitando la construcción de entornos inclusivos y justos (Hall et al., 2026). Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que evidencian la asociación entre inequidad escolar y deterioro del clima educativo (O'Malley et al., 2015). Además, con estudios que apuntan a que el clima escolar puede mitigar significativamente el impacto negativo de la pobreza familiar sobre el rendimiento académico, siempre que las escuelas ofrezcan un entorno de apoyo y altas expectativas (Hopson & Lee, 2011).

Adicionalmente, las características personales y contextuales de los estudiantes condicionan el desarrollo de habilidades complejas como el pensamiento creativo. Variables como el rendimiento académico previo, el nivel socioeconómico y los factores socioemocionales interactúan con la calidad del entorno educativo, evidenciando que el clima escolar no opera de manera aislada sino en articulación con múltiples factores individuales e institucionales (Chen et al., 2026; Wang y Degol, 2016).

### **Estrategias para garantizar el clima escolar**

Respecto a las estrategias para garantizar el clima escolar, los estudios revisados coinciden en que el fortalecimiento se impulsa cuando las prácticas educativas logran vincular el aprendizaje con contextos significativos. La incorporación de enfoques innovadores, como la integración de contenidos sobre cambio climático en entornos de aprendizaje activos, favorece la conexión con el entorno y el desarrollo de actitudes responsables, siempre que el profesorado cuente con la preparación necesaria (Netzer et al., 2026; Ahrens y Krumdieck, 2026).

De manera análoga, la incorporación de dinámicas que fomentan la motivación y reducen el estrés contribuye significativamente al fortalecimiento del clima escolar. La autonomía, el reto y la interacción entre pares favorecen un aprendizaje más significativo y disfrutable, mientras que la construcción de entornos inclusivos se sostiene en prácticas docentes que priorizan relaciones seguras y adaptaciones pedagógicas (Kokarida et al., 2026; Olsson y Hansson, 2026).

Finalmente, la gestión adecuada de la convivencia requiere docentes preparados para enfrentar situaciones de violencia y promover ambientes seguros. El ejercicio de un liderazgo transformacional dentro del aula potencia la motivación y el compromiso, especialmente cuando

se articula con procesos de formación continua. La promoción de una convivencia democrática, basada en el respeto y la inclusión, consolida relaciones equilibradas entre estudiantes y docentes (Castillo-Retamal et al., 2025; Tudelano Reyes y Acosta, 2025; Teves-Ccanre et al., 2025).

### Implicaciones educativas

Las implicaciones educativas de estos hallazgos son múltiples y requieren una respuesta institucional coordinada. En primer lugar, los resultados sugieren la necesidad de incorporar la evaluación sistemática del clima escolar como práctica habitual en los centros educativos, mediante instrumentos validados que permitan identificar fortalezas y áreas de mejora. En segundo lugar, se evidencia la pertinencia de fortalecer la formación docente inicial y continua en competencias socioemocionales, manejo de conflictos y liderazgo pedagógico, dado el papel decisivo de las prácticas docentes en la configuración del clima (Cornell y Huang, 2016; Goldberg et al., 2019).

En tercer lugar, los hallazgos evidencian la necesidad de abordar las condiciones físicas y ambientales del aula como dimensión constitutiva del clima escolar. La iluminación natural, la calidad del aire, la temperatura y el diseño espacial inciden directamente en el bienestar y el rendimiento cognitivo de los estudiantes, lo que exige una articulación entre las decisiones pedagógicas y las de infraestructura educativa (Xu et al., 2026; Llanos-Jiménez et al., 2026).

Asimismo, las instituciones educativas deberían articular estrategias que integren las dimensiones académica, socioemocional, física y comunitaria del clima escolar, reconociendo su carácter multidimensional. La colaboración entre docentes, directivos, familias y comunidad resulta indispensable para construir entornos educativos sostenibles, inclusivos y orientados al desarrollo integral de todos los actores involucrados. Esta articulación intersectorial representa uno de los desafíos centrales para las políticas educativas contemporáneas (Cohen et al., 2009; Suldo et al., 2014; Berkowitz et al., 2017).

### Conclusiones

La presente revisión sistemática permite constatar que el clima escolar se configura como un constructo articulador de la calidad educativa, cuya influencia se extiende a las dimensiones académica, emocional, social y física de la experiencia escolar. Los hallazgos evidencian que un clima positivo favorece la motivación, el rendimiento, la permanencia y el bienestar integral de estudiantes y docentes, mientras que las condiciones adversas -acoso, inequidad, entornos físicos inadecuados- comprometen el desarrollo educativo y la salud psicológica de los actores escolares.

Por consiguiente, los factores condicionantes del clima escolar operan de manera interrelacionada y abarcan desde las prácticas docentes y la calidad de las relaciones interpersonales hasta las condiciones físicas del aula, el contexto familiar y las dinámicas socioculturales más amplias. La equidad en el trato, la comunicación bidireccional, el liderazgo transformacional y la respuesta a la diversidad emergen como elementos clave que los centros educativos deben gestionar de manera articulada para construir entornos educativos protectores y promotores del aprendizaje.

En síntesis, las estrategias para garantizar un clima escolar positivo requieren intervenciones integrales que combinen la formación docente, la promoción de la convivencia democrática, el diseño de espacios físicos adecuados y la articulación con las familias y la comunidad. Las futuras investigaciones deberían profundizar en la evaluación longitudinal de estas intervenciones, en su adaptación a contextos socioculturales diversos y en el análisis de las interacciones entre clima escolar, tecnologías emergentes y bienestar docente, áreas que aún presentan vacíos significativos en la literatura disponible.

## Acerca de

**Contribución de los autores:** La autora contribuyó en la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito original y revisión crítica de su contenido intelectual. Asimismo, aprobó la versión final para su publicación y asume responsabilidad por todos los aspectos del trabajo, de acuerdo con los criterios de la taxonomía CRediT (Conceptualización, Metodología, Análisis formal, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición).

**Financiamiento:** La autora declara no haber recibido financiamiento para el desarrollo de la presente investigación.

**Conflicto de intereses:** La autora declara no tener conflicto de intereses en relación con el artículo presentado, entre los autores, con la revista, la entidad editorial y las entidades financiadoras.

**Certificación ética:** Por la naturaleza documental de la investigación, basada exclusivamente en el análisis de fuentes bibliográficas publicadas y sin intervención directa sobre seres humanos, el estudio no requirió aprobación por parte de un comité de ética institucional, en cumplimiento de los principios éticos y normativas aplicables a revisiones sistemáticas.

**Historia del artículo:** Artículo recibido 19 de junio 2026 | Aceptado 15 de julio 2026 | Publicado 31 de agosto 2026

### Cómo citar:

**Mauricio Rojas, C. A.** (2026). Implicancias del clima escolar en la educación: una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(43). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i43.1299>

## Referencias

**Ahrens, F., & Krumdieck, S.** (2026). Driving systems transition through learning: A case study for net zero school transport in rural Scotland. *Journal of Urban Mobility*, 9, 100177.

<https://doi.org/10.1016/j.urbmob.2025.100177>

**Aldridge, J. M., & McChesney, K.** (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>

**Angulo De la Fuente, V.** (2025). Aprendizaje en movimiento: Construyendo escuelas amigables con el trastorno de déficit atencional e hiperactividad (TDAH). *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 26(1). <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2025.79620>

**Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R.** (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654316669821>

**Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Gu, K.** (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570–588.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>

- Castillo-Retamal, F., Vásquez-Vielma, S., Landeros-Díaz, E., & Faúndez-Casanova, C. (2025).** Preparación de profesores en formación para enfrentar la violencia escolar en el aula. *Areté*, 11(22). <https://doi.org/10.55560/arete.2025.22.11.4>
- Chan, E. S. M., Green, C. D., Dvorsky, M. R., Steinberg, A. H., Becker, S. P., & Langberg, J. M. (2025).** What dimensions of school climate promote adaptive functioning in adolescents with ADHD? A prospective longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 157, 104903. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104903>
- Chen, H., Deng, H., Yu, H., Dong, Y., & Wang, H. (2026).** Interpretable machine learning reveals key determinants of creative thinking among East Asian students: Evidence from PISA 2022. *Thinking Skills and Creativity*, 60, 102069. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.102069>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009).** School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cornell, D., & Huang, F. (2016).** Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(8), 1624–1638. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. (2016).** Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, 2(2), 1–16. <https://doi.org/10.1177/2332858416633184>
- De Vera, J., Tundag, M., Codeniera, N., Vosotros, A., Ygoña, M., Peteros, E., Sacan, E., & Toyco, K. (2025).** The mediating role of the student-teacher relationship in mathematics anxiety and achievement among students. *Multidisciplinary Reviews*, 9, 2026332. <https://doi.org/10.31893/multirev.2026332>
- Demirtas-Zorbaz, S., Akin-Arikan, C., & Terzi, R. (2021).** Does school climate that includes students' views deliver academic achievement? A multilevel meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 543–563. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1920432>
- Fadillah, M. A., Iyamuremye, A., Kaliampas, G., Ravanis, K., Usmeldi, U., & Asrizal, A. (2026).** Social predictors of inquiry learning climate in physics education: Insights from explainable machine learning. *Social Sciences and Humanities Open*, 13, 102439. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102439>
- Fernández-Sogorb, A., Aparicio-Flores, M. P., Pérez-Marco, M., & González, C. (2026).** What's happening in this school: Spanish validation of a school climate questionnaire and its relationship with academic performance and learned helplessness. *Learning Environments Research*, 29(1). <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09560-1>
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E., Sacco, F. C., & Little, T. D. (2005).** Creating a peaceful school learning environment: The impact of an antibullying program on educational attainment in elementary schools. *Medical Science Monitor*, 11(7), CR317–CR325. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15990689/>
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schuursma, M. B., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2019).** Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755–782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>

- Gralewski, J., Gajda, A., & Wiśniewska, E. (2026).** An observational study on how teachers support students' creativity: The role of subject, lesson type, and classroom climate. *Thinking Skills and Creativity*, 61, 102146. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2026.102146>
- Gu, C., Zeng, Y., Wei, W., et al. (2026).** A Chinese contextual study of factors influencing the acceptance of students with autism by mainstream school teachers and non-autistic peers. *BMC Psychiatry*, 26, 121. <https://doi.org/10.1186/s12888-025-07759-3>
- Hall, T., Hailey, C., Prim, J., et al. (2026).** Racial disparities and Black parents' school preferences: Evidence from a survey experiment. *Urban Review*, 58, 11. <https://doi.org/10.1007/s11256-025-00797-x>
- Hopson, L. M., & Lee, E. (2011).** Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in high school. *Children and Schools*, 33(2), 95–107. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.07.006>
- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012).** Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154–169. <https://doi.org/10.1037/a0029350>
- Kokarida, P., Markopoulos, P., & Tisza, G. (2026).** Fun beyond gamification: Universal elements to enhance children's learning. *Instructional Science*, 54. <https://doi.org/10.1007/s11251-026-09780-9>
- Konold, T., Cornell, D., Huang, F., Meyer, P., Lacey, A., Nekvasil, E., Shukla, K., & Sheras, P. (2014).** Multilevel multi-informant structure of the authoritative school climate survey. *Journal of School Psychology*, 52(1), 9–30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.10.001>
- Lester, L., & Cross, D. (2015).** The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychological Studies*, 60(1), 35–45. [https://www.researchgate.net/publication/283438173\\_The\\_Relationship\\_Between\\_School\\_Climate\\_and\\_Mental\\_and\\_Emotional\\_Wellbeing\\_Over\\_the\\_Transition\\_from\\_Primary\\_to\\_Secondary\\_School](https://www.researchgate.net/publication/283438173_The_Relationship_Between_School_Climate_and_Mental_and_Emotional_Wellbeing_Over_the_Transition_from_Primary_to_Secondary_School)
- Llanos-Jiménez, J., López-Lovillo, R. M., León-Rodríguez, A. L., & Suárez, R. (2026).** Evaporative cooling photovoltaic-powered ventilation for Mediterranean schools. *Applied Thermal Engineering*, 294, 130575. <https://doi.org/10.1016/j.applthermaleng.2026.130575>
- Mah, D.-K., Groß, N., Egloffstein, M., & Prilop, C. N. (2026).** Artificial intelligence in K-12 instruction: The role of teacher professional development. *Smart Learning Environments*, 13, 16. <https://doi.org/10.1186/s40561-026-00442-4>
- Makhmetov, A., Satanov, A., & Yessenbekova, K. (2026).** A person-centered analysis of student well-being and academic achievement using PISA 2022 data from Kazakhstan. *Discover Education*, 5, 159. <https://doi.org/10.1007/s44217-026-01119-3>
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A. S., & Köller, O. (2012).** Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level schooling effects. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1042–1059. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.670488>
- McCarthy, M. F., Herskowitz, E. A., Barnes, S. P., Ng, Z. J., Ha, C., & Cipriano, C. (2026).** Navigating social and emotional learning evidence in a polarized socio-political environment: A qualitative pilot study of SEL stakeholders. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 7, 100170. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100170>

**Moon, S. S., & Rao, U. (2010).** Youth-family, youth-school relationship, and depression. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 27(2), 115–131. <https://doi.org/10.1007/s10560-010-0194-9>

**Netzer, M., Gan, D., & Ayalon, O. (2026).** International perspectives on incorporating climate change into forest school training programs. *Learning and Instruction*, 103, 102339. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2026.102339>

**Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2005).** Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25(2), 223–249. <https://doi.org/10.1177/0272431604274174>

**Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011).** Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889–901. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9599-1>

**Odewumi, C., & Jones, L. E. (2026).** Associations between suicidality and bullying victimization differ by sex and sexual orientation among U.S. high school students, 2011–2023. *Journal of Affective Disorders*, 402, 121402. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2026.121402>

**Olsson, Å., & Hansson, S. (2026).** Designing for diversity: Teachers' strategies for creating inclusive learning environments. *Learning Environments Research*, 29(2). <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09561-0>

**O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L., & Eklund, K. (2015).** School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142–157. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000076>

**Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021).** The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

**Pavlakakis, A. E., Roberts, J. K., Richards, M. P., & Zaru, M. W. (2026).** Same storm, different boat: Student homelessness and natural disaster. *Urban Review*, 58, 28. <https://doi.org/10.1007/s11256-026-00808-5>

**Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018).** The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>

**Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007).** Students' wellbeing, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 919–936. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.919>

**Shukla, K., Konold, T., & Cornell, D. (2016).** Profiles of student perceptions of school climate: Relations with Risk Behaviors and Academic Outcomes. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(5), 427–442. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12044>

**Sriyanti, L., Prabawa, A., Antika, E., & Mahalle, S. (2026).** Unraveling the role of family climate and social media exposure in bullying behavior tendencies among adolescents. *Multidisciplinary Science Journal*, 8, 2026469. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2026469>

**Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013).** The link between school climate and violence: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300–309. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>

- Suldo, S. M., McMahan, M. M., Chappel, A. M. & Loker, T. (2014).** Relationships between perceived school climate and adolescent mental health across genders. *School Mental Health*, 6(2), 119–132. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9073-1>
- Teves-Ccanre, R. A., Cuba-Vilca, L. S., & Saavedra-Carrion, N. P. (2025).** Convivencia democrática y clima escolar en estudiantes de Ayacucho. *Revista Docentes 2.0*, 18(1). <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.595>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013).** A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tudelano Reyes, H., & Acosta Retamozo, W. C. (2025).** Evaluación de los estilos de liderazgo en docentes de primaria: Un análisis comparativo. *Revista InveCom*, 5(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13159906>
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008).** The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279–292. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9093-7>
- Voight, A., & Hanson, T. (2017).** How are middle school climate and academic performance related across schools and over time? (REL 2017–212). *Regional Educational Laboratory West*. <https://www.wested.org/resource/middle-school-climate-and-academic-performance/>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016).** School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Cunningham, C. E., & Hymel, S. (2014).** School climate, peer victimization, and academic achievement: Results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 360–377. <https://doi.org/10.1037/spq0000084>
- Wilén, C., Ahlqvist, V. H., Migueles, J. H., Campos-Garzón, P., Dahlén, M., Kosidou, K., Rådholm, K., Henriksson, P., & Berglind, D. (2026).** Reconstructing schoolyards with greenery to increase schoolchildren's physical activity and mitigate climate changes in urban areas: Study protocol for a stepped-wedge trial. *BMC Public Health*, 26(1), 708. <https://doi.org/10.1186/s12889-026-26609-9>
- Xu, J., Zhao, Z., Luo, T., & Wu, Y. (2026).** A virtual reality investigation of dual-aspect classroom daylighting: Balancing adolescent satisfaction and daylight provision. *Energy and Buildings*, 359, 117249. <https://doi.org/10.1016/j.enbuild.2026.117249>
- Zamora-Rodríguez, D. R., Morquecho-Sánchez, R., Delgado-Herrada, M. I., Morales-Sánchez, V., & Acosta-González, A. L. (2025).** Factores que influyen en el clima organizacional en la educación: una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 25(1), 1–13. <https://doi.org/10.6018/cpd.621701>
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010).** School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>