

Víctor Jaime Muñoz Osorio y Yineth Duque Andrade

Asesor: Ps. Willian Sierra Barón, Mg

Facultad de Educación

Maestría en Educación para la Inclusión

Neiva, 21 de noviembre de 2020

Evaluación del clima escolar en población de 7 a 18 años edad: Una revisión sistemática cualitativa de literatura

Víctor Jaime Muñoz Osorio y Yineth Duque Andrade

Asesor: Ps. Willian Sierra Barón, Mg

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación para la Inclusión

Facultad de Educación

Maestría en Educación para la Inclusión

Neiva, 21 de noviembre de 2020

Tabla de Contenido

CLIMA ESCOLAR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA CUALITATIVA

	3
2. Abstract	8
3. Introducción	9
4. Formulación del Problema	10
4.1 Planteamiento del Problema	10
4.2 Pregunta de investigación	17
4.3 Justificación	18
5. Objetivos de la Investigación	21
5.1 Objetivo general	21
5.2 Objetivos específicos	22
6. Estado del Arte y Marco Teórico	22
6.1. Antecedentes	22
6.2 Marco teórico	30
6.2.1 Clima escolar y sus factores asociados	31
6.2.2 Currículo inclusivo	32
6.2.3 Instrumentos de medición y evaluación	34
6.2.3.1 Propiedades Psicométricas de Instrumentos.	34
6.3 Marco legal	35
7. Metodología	36
7.1 Enfoque metodológico de la investigación	37
7.2 Tipo de estudio	37
7.3 Población	38
7.4 Diseño muestral	38
7.5 Técnicas de recolección de información	40
7.6 Fuentes de información	40
7.7 Instrumentos de recolección de información	41
7.8 Proceso de obtención de la información	43
7.9 Técnicas de procesamiento y análisis de los datos	43
8. Consideraciones éticas	44
9. Resultados	44
9.1 Objetivo 1	45
9.2 Objetivo 2.	62
9.3 Objetivo 3.	75

CLIMA ESCOLAR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA CUALITATIVA

	4
9.3.1. Filiación Institucional	99
10. Discusión	111
11. Conclusiones	114
12. Recomendaciones	117
Referencia artículos Analizados	125

Lista de Tablas

Tabla 1. Propiedades psicométricas criterios Terwee.....	46
Tabla 2. Características de la población.....	67
Tabla 3. Características de los instrumento.....	78
Tabla 4. Filiación institucional.....	101
Tabla 5. Consolidado contextual de artículos seleccionados.....	129
Tabla 6. Instrumento de recolección de la información.....	133

Lista de Figuras

Figura 1. Etapas selección de literatura Whittemore et al., (2014) y Fink (2014).....	39
Figura 2. Diagrama de selección de artículos para la revisión sistemática de literatura.....	42
Figura 3. Total puntuaciones positivas (+) propiedades psicométricas.....	56
Figura 4. Total propiedades intermedia (?) propiedades psicométricas.....	57
Figura 5. Total propiedades negativa (-) propiedades psicométricas.....	58
Figura 6. Total propiedades cero (0) propiedades psicométricas.....	59
Figura 7. Total puntuación propiedades psicométricas instrumentos.....	61
Figura 8. Puntuaciones criterios de Terwee.....	62
Figura 9. Total de artículos seleccionados Según ubicación geográfica.....	64
Figura 10. Género.....	66
Figura 11. Distribución Poblacional.....	75
Figura 12. Nube palabras “Dimensiones.....	96
Figura 13. Nube “palabras claves”	96
Figura 14. Años de publicación.....	97
Figura 15. Distribución tipos de estudios.....	98
Figura 16. Distribución bases de datos consultadas.....	99

1. Resumen

El objetivo de esta revisión sistemática cualitativa de literatura es caracterizar los instrumentos del clima escolar diseñados o adaptados para población de 7 a 18 años. La búsqueda se realizó en las bases de datos SAGE, Taylor & Francis, Oxford University Press, Springer, Scimedirect, Scopus y Jstor, el periodo de búsqueda fue libre reportando el primer estudio que cumplió con los criterios del año 1998 y cerrando la búsqueda hasta el 7 julio de 2020. Identificando un total de 43 artículos que cumplieron con los criterios de inclusión y muestra 73 instrumentos en su totalidad. Se revisaron los criterios de calidad para las propiedades de medición de los instrumentos sobre el clima escolar encontrando puntuaciones mayores en calificaciones positivas (+) e información (0) representada en 45.2% y 35.2% respectivamente. Se realizó una caracterización de la población y los instrumentos que hacen parte de las investigaciones. La cantidad de estudios realizados fueron: 17 realizados en Estados Unidos, 5 estudios en Australia, Brasil 2 estudios, Europa 6 estudios, Israel 4 estudios y China, China -Estados Unidos, Chile- España, Chile- Sudáfrica, Japón, Irán, México- Estados Unidos, Rusia y Sudáfrica con un estudio cada uno.

Como resultado final se obtuvo una lectura de las propiedades psicométricas como características principales de los instrumentos y población final, sugiriendo falencias en los diseños o métodos dudosos en los instrumentos, sin información de participación, alfa Cronbach <0.70, correlaciones <0.70.

Palabras claves: clima escolar, medición, instrumentos, propiedades psicométricas, evaluación.

2. Abstract

The objective of this qualitative systematic literature review was to characterize the school climate instruments designed or adapted for a population aged 7 to 18 years, the search was carried out in the databases SAGE, Taylor & Francis, Oxford University Press, Springer, Scimedirect, Scopus and Jstor, the search period was free, reporting the first study that met the criteria from 1998 and closing the search until July 7, 2020. A total of 43 articles were obtained that met the inclusion criteria and that present 73 instruments in their entirety. The quality criteria for the measurement properties of the instruments on school climate were reviewed, finding higher scores in positive grades (+) and information (0) represented in 45.2% and 35.2% respectively. A characterization of the population and the instruments that are part of the investigations was carried out. The number of studies carried out was, 17 carried out in the United States, 5 studies in Australia, Brazil 2 studies, Europe 6 studies, Israel 4 studies and China, China -United States, Chile- Spain, Chile- South Africa, Japan, Iran, Mexico - United States, Russia and South Africa with one study each.

As a final result, a reading of the psychometric properties was obtained as the main characteristics of the instruments and the final population, suggesting flaws in the designs or doubtful methods in the instruments, without information on participation, Cronbach's alpha <0.70, correlations <0.70.

Keywords: school climate, measurement, instruments, psychometric properties, evaluation.

3. Introducción

El clima escolar es visto como un conjunto de conductas que las personas desarrollan en la medida que viven experiencias significativas que llevan a un aprendizaje reflejadas en metas, valores, forma de interactuar socialmente, adquirir conocimiento fortaleciendo el desarrollo social. Según Thapa et al. (2013) el clima escolar “Refleja las experiencias y la vida académica, escolar, social, emocional, cívica y ética de los alumnos, del personal escolar” (p. 13). El clima escolar (CE) también está definido como la cualidad del ambiente escolar experimentado por los estudiantes, docentes y directivos, que al basarse en la percepción que se tienen sobre el contexto escolar, estas determinan sus conductas (Hoy y Miskel, 1996).

Las dificultades al interior de los centros educativos y que afecta la convivencia al igual que los procesos de aprendizaje, llevan a investigadores a realizar indagaciones sobre los orígenes de estas dificultades y cómo a través de aplicación de instrumentos, estrategias enfocadas a la prevención puedan lograr modificar comportamientos, conductas o percepciones negativas que alteran la convivencia al interior de las instituciones educativas.

El interés de esta investigación es realizar una revisión sistemática cualitativa de síntesis agregativa numérica de literatura que permita caracterizar los instrumentos de evaluación del clima escolar (CE), diseñados o adaptados para población de 7 a 18 años, publicados en bases de datos definidas. abordar aspectos relacionados con los criterios de calidad para las propiedades de medición de los instrumentos sobre el CE, utilizados para realizar evaluaciones sobre el clima escolar y sus factores asociados según dimensiones abordadas.

La metodología empleada para esta investigación se centró en una revisión sistemática cualitativa de síntesis agregativa (Sobrido & Rumbo, 2018) la cual permite sistematizar los resultados encontrados en diversas investigaciones, estas revisiones se basan en las evidencias

percibidas por los investigadores sobre la cultura, el entorno y la vida que los estudiantes llevan al interior de las instituciones. La población participante de la investigación estuvo constituida por artículos consultados en las bases de datos SAGE, Taylor & Francis, Oxford University Press, Springer, Scimedirect, Scopus y Jstor. Encontrando 47 artículos que cumplieron con los criterios de calidad definidos.

Los objetivos que guiaron la siguiente investigación estaban orientados a: *Evaluar* los criterios de calidad para las propiedades de medida de los instrumentos de clima escolar.

Determinar las características de la población a la que fue aplicado el instrumento. *Conocer las* características de los instrumentos.

Basado en las revisiones realizadas, se adelantó una selección de literatura que hizo parte del estudio, generando como resultado la construcción de un listado de instrumentos con dimensiones, propiedades psicométricas y la población en la cual fue aplicado; para ello se desarrolló según los criterios de Whittemore et al., (2014) y Fink (2014). Que se resumen en las siguientes etapas: Selección de la pregunta de investigación, selección base de datos bibliográficas, selección términos de búsqueda, aplicación de criterios de selección, investigaciones preliminares, selección metodológica, revisión y sistematización de los resultados.

4. Formulación del Problema

4.1 Planteamiento del Problema

El estudio del Clima Escolar (CE) se ha incrementado en los últimos años y ha sido considerado un área de estudio relevante en las aproximaciones hacia la comprensión de estudios

que faciliten acercamientos amplios e integrales sobre distintos factores que caracterizan y definen la dinámica escolar (Sierra et al., 2020). Así, distintos autores se han interesado por estudiar el alcance que tiene la comprensión del CE sobre distintos procesos del contexto educativo (Sierra et al., 2020; Thapa et al., 2013; Wang & Degol., 2016; Zullig et al., 2010).

La amplia literatura existente sobre el CE apoya la importancia en los escenarios educativos, sin embargo, hay ausencia de consenso conceptual sobre teorías relacionadas con el clima escolar (Rudasill et al., 2018). El CE es abordado a menudo como un término general que abarca una extensa gama de elementos que componen la atmósfera social de una escuela y las interacciones que se desarrollan al interior de esta (Konishi et al., 2017). Martínez y Murillo (2016) definen el CE como un concepto de amplio alcance que abarca el estado de ánimo, el ambiente y la atmósfera generada por los distintos actores educativos (estudiantes, profesores, administrativos) en las aulas y la escuela, apoyado en las normas establecidas, al igual que la relación entre pares y su interacción con el ambiente físico.

En términos generales, las aulas demandan una alta y variada cantidad de necesidades en recursos, estrategias metodológicas que permitan adaptaciones al interior de las escuelas, como responsables de promover el desarrollo de los individuos y la sociedad, aportar contextos educativos más inclusivos a partir de la implementación de procesos de cambio y mejora (Arnaiz & Guirao, 2015; Vadillo, 2018).

Así, hablar de CE implica un análisis multidisciplinario, dado que cubre una gama diversa de aspectos de la vida escolar, el tamaño del espacio físico, las percepciones subjetivas y las relaciones interpersonales dentro del centro educativo (Chirkina & Khavenson, 2018).

Sierra et al. (2020), encontraron un grupo de definiciones sobre CE que abarcan desde el año 1975 hasta el 2014. Las definiciones halladas antes del 2000 conceptualizan el CE por medio

de variables que median las relaciones entre los grupos, como son, las normas, la comunicación y la conducta. Las definiciones posteriores entre el 2000 y 2010 se caracterizan por centrarse en las percepciones de los actores educativos (estudiantes, profesores y administrativos) sobre aspectos de interacción logrados en los diferentes espacios como el ambiente, la escuela, el trabajo, la organización, las relaciones, los valores y las normas. Posterior al 2010, las definiciones se orientan hacia la participación donde se incluyen los padres.

Los hallazgos de Sierra et al. (2020) al contrastarlos con el concepto de Martínez y Murillo (2016) y de Konishi et al. (2017) abordan al igual que en las definiciones desde 1975 componentes como el ambiente social y las relaciones de estas con los estudiantes, al igual que el estado de ánimo, la influencia docente, la interacción entre pares, el ambiente físico y las normas establecidas que determinan el clima escolar.

De esta manera, el avance de la sociedad ha llevado al ser humano a generar nuevos instrumentos que permitan evaluar un ambiente de aprendizaje donde la interacción docente – estudiante permita desarrollar habilidades y aptitudes que promuevan entornos positivos de manera integral en los niños, niñas y adolescentes (Herrera, 2006). En la escuela, el aporte del docente en el contexto escolar es despertar en los estudiantes aptitudes y conductas que favorezcan comportamientos contrarios a la inseguridad, violencia y exclusión en el ambiente educativo. Sin embargo, la falta de orientación pedagógica, preparación docente, apoyos administrativos y la vinculación de padres de familia con la institución, siguen siendo un problema latente (Martínez, 2009).

La vulnerabilidad presente en los niños y niñas varía en los diferentes países. Un informe de la United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization –(UNESCO) determina que la violencia y el acoso escolar a nivel mundial son problemas importantes. Uno de tres

estudiantes (32%), señala que ha sido intimidado en las escuelas por sus compañeros, siendo la violencia física y escolar la más habitual (UNESCO, 2019). Esto ha evidenciado un aumento de violencia en entornos educativos, lo que indica que no son solo factores de tipo escolar lo que amplifica la violencia, también las diferencias de género ponen de manifiesto que son las niñas las que obtienen tasas más altas de prevalencia de dicha violencia (Carmassi et al., 2014). En este mismo contexto, la UNESCO (2019), establece como prioridad que las escuelas que no se muestran seguras e integradoras, violan el derecho a la educación e infringen lo consagrado en la convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños encaminada a la lucha contra la discriminación.

La agudización de las problemáticas por falta de currículos que se integren en procesos y teorías que vayan acordes a las nuevas tecnologías y necesidades educativas, las cuales apuntan a la incursión de una educación multicultural que favorezca la vinculación de un clima escolar protector, es cada vez más frecuente (Osorio et al., 2011).

Ahora bien, una de las principales problemáticas de la población escolarizada en Latinoamérica radica en la estructura de los currículos pedagógicos, el aumento de conflictos sociales como la percepción de inseguridad en los espacios escolares, la intolerancia, el acoso escolar “bullying” y la incidencia del capital económico en la calidad educativa (López et al., 2017). Según datos que corresponden a países como Bolivia, Chile, Panamá, Costa Rica, Nicaragua y Paraguay reportados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina - SITEAL (2017), así como información de encuestas de hogares de cada país, describen que el abandono escolar se visualiza en dos dimensiones: a) dificultades económicas, el 20% de los adolescentes entre los 15 y 17 años realizan trabajo remunerado; el otro 20% trabaja de cuidador, por ser padres adolescentes y un 38% muestran desinterés por formación

educativa; en la b) dimensión subjetiva, se puede evidenciar que el 22% de niñas y niños entre los 10 y 11 años no les gusta estudiar (López et al., 2017).

Según Llinás (2014), “la crisis del sistema educativo hace parte de la realidad social del país” (p 2). Esto es algo que no se puede ignorar a pesar de esfuerzos gubernamentales que buscan alternativas de mejora en la educación para Colombia; no obstante, la calidad en los procesos educativos no es la misma para todos.

En algunas zonas más que otras, se evidencian cicatrices que ha dejado el conflicto armado, esto se puede notar en los diferentes departamentos del país, donde se han visto afectados niños, niñas y adolescentes, que por situaciones de conflicto en sus territorios debieron abandonar sus lugares de origen, impactando negativamente en el arraigo cultural y en sus procesos de formación educativa, sumada la pobreza en la cual quedan expuestas las familias (Osorio, 2016).

Según un estudio del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados: “7,7 millones de personas han sido víctimas de desplazamiento forzado en Colombia, donde el 21,2% de ellos son afrodescendientes, 6,2% son Indígenas y 42,4% niños, niñas, jóvenes y adolescentes. 20.570 personas afectadas por 65 eventos de desplazamientos masivos registrados entre enero y julio del presente año” (Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados - ACNUR, 2018. p.1).

La medición, como pilar de la investigación científica, busca que los instrumentos diseñados para evaluar el Clima Escolar aporten medidas subjetivas de los actores educativos, al igual que las percepciones que se tienen sobre los procesos escolares en aula (Cushing et al., 2003). Dada la diversidad conceptual sobre el CE y las dimensiones presentes en el instrumento, apuntan hacia la identificación de elementos cognitivos que favorecen la apropiación del

conocimiento, la percepción de las condiciones físicas de la escuela, las reglas, los comportamientos que se dan al interior de las instituciones.

La ampliación de tendencias investigativas, de acuerdo con Zepeda (2007) se presentan estudios que buscan la consolidación de un CE positivo que promueva las competencias socioemocionales dentro del entorno educativo, posibilitando el desarrollo de procesos no solo de enseñanza – aprendizaje, sino también de un ambiente escolar adecuado. Sin embargo, la presencia de varias definiciones CE al igual que instrumentos generan un problema en la consolidación de dimensiones que abarquen todos los aspectos necesarios para poder realizar una medición del CE, desde los aportes de la educación inclusiva, es necesaria la eliminación de los obstáculos que impiden a los educandos ser partícipes en el sistema educativo.

Un gran aporte de los instrumentos es que a partir de las dimensiones abordadas puedan ser evaluadas y lleven a la comprensión del clima escolar hacia la promoción de relaciones saludables, compromiso en procesos de enseñanza y aprendizaje y mejora en los procesos de calidad educativa desde la escuela (Thapa et al., 2013).

Otro punto para destacar en la medición es poder validar las dimensiones existentes del clima escolar y reforzar en la práctica su validación y pertinencia, con el propósito de investigar su dinámica en el tiempo al igual que la brecha en la literatura sobre el tema (You et al., 2014). La ausencia de revisiones de literatura que permitan determinar de forma consolidada las evidencias sobre las dificultades en la selección del instrumento adecuado para un determinado contexto.

Aunque en la literatura científica consultada, se ha identificado una variedad de definiciones e instrumentos de medición de CE, hay limitaciones en revisiones de literatura que permitan una aproximación que busque conocer las características de los instrumentos de

medición de CE y sus propiedades psicométricas de forma integral. No obstante, algunos investigadores han realizado esfuerzos por aportar revisiones de literatura en torno al CE, donde se han relacionado de manera indirecta algunos aspectos acerca de la medición y evaluación de este constructo. Basándose en perspectivas de múltiples grupos de interés (actores educativos, estudiantes, profesores, padres, personal administrativo y comunidad en general). Bradshaw et al. (2014) plantean que CE es un constructo multidimensional que aborda un gran número de instrumentos diseñados para realizar procesos de medición; no obstante, son pocos los que evalúan integralmente la naturaleza del constructo.

Al respecto, Cohen et al., (2009) revela que el CE positivo es asociado directamente con el rendimiento académico, el éxito escolar, la prevención de la violencia y participación de los docentes. Sin embargo, existe una deficiencia en la definición y medición del CE y su incorporación en las políticas educativas, al igual que la formación de los docentes.

Por su parte Zullig et al. (2010) indica en su investigación que las relaciones positivas están altamente correlacionadas con otros factores del CE que pueden afectar la motivación del estudiante para aprender y el rendimiento académico. De los instrumentos abordados, solo tres reportan datos con propiedades psicométricas (consistencia interna), pero sin datos de validez.

Según Thapa et al. (2013) para la mejora sistemática del clima escolar, se debe realizar una reforma con apoyo de educadores, estudiantes, que impliquen reformas prosociales como pilares importantes en los procesos educativos; por otro lado, existen limitaciones en las definiciones, modelos y metodologías al CE.

Wang y Degol (2016) refieren que no existe una definición clara de clima escolar, lo cual hace que obstaculice los procesos de investigación en el que los dominios tienden a cambiar

según el contexto. Como limitación, se tiene que algunos de ellos se centran en uno o dos dominios, haciendo difícil la interpretación en los resultados obtenidos.

Ramelow et al. (2015) en su revisión general sobre instrumentos, muestra como los resultados son aceptables, y pruebas de validez insuficientes en la mayoría de estos instrumentos, la ampliación de criterios y variables favorecen la medición de los constructos.

Aldridge y McChesney (2018) sugiere que el CE psicosocial promueve la salud mental de los estudiantes, para ello el conocimiento y habilidades de los docentes son indispensable en el logro de las intervenciones efectivas hacia el mejoramiento del CE y la salud mental. La utilización de literatura narrativa limita el uso de metaanálisis como forma de llegar a una síntesis y análisis válido sobre el clima escolar.

Reaves et al. (2018) aborda un estudio de metaanálisis, expresando comportamientos problemáticos que arrojan información cualitativa. Las conclusiones de la investigación muestran que las dimensiones y la calidad de medida carece de rigurosidad y validez siendo difícil obtener conclusiones entre los estudios.

4.2 Pregunta de investigación

En las ocho revisiones de literatura mencionadas se destaca la importancia de medir el CE en los contextos educativos, para poder identificar factores asociados que alteran la dinámica institucional afectando la calidad en las escuelas, los procesos de comunicación e interacción en la comunidad en general. Las diversas definiciones y estrategias de medición utilizadas en el ambiente escolar hacen que el constructo sea multifactorial, lo que implica que no haya homogeneidad en los instrumentos para evaluar o medir. Por lo tanto, la presente investigación tiene como propósito definir cuáles son las propiedades de medidas (psicométricas) de los instrumentos de CE creados y adaptados para población de 7 a 18 años. Esto en razón a que es

una población escolarizada, que requiere de forma prioritaria un análisis a partir del uso de instrumentos con validez y pertinencia, cuyos resultados permitan una evaluación integral de los problemas emocionales, de conducta, contextuales y de vulnerabilidad presentes en las instituciones representada en altas tasas de deserción escolar, para hacer un diagnóstico sobre el CE y poder realizar abordajes pertinentes según resultados (Sierra et al. 2020). En este contexto, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las características de los instrumentos de evaluación de CE, diseñados o adaptados para población de 7 a 18 años, publicados en bases de datos SAGE, Taylor & Francis, Oxford University Press, Springer, Scimedirect, Scopus y Jstor?

4.3 Justificación

Es indiscutible la relevancia que posee la escuela en la vida de los estudiantes, influye de manera significativa en la conducta de los niños, niñas y adolescentes dado al tiempo que permanecen en los establecimientos educativos (Orpinas & Horne, 2006). La *conveniencia* de la investigación se centra en la literatura sobre CE, la cual presenta una variedad de definiciones y propiedades de medida que buscan a través de los instrumentos medir de forma objetiva los comportamientos que alteran la convivencia en los entornos educativos, la permanencia y el rendimiento académico (Guerra et al., 2011).

En el contexto educativo, es importante resaltar que la vida escolar cada día inicia a una edad más temprana; esta vinculación a la escuela conjuga una transformación física, afectiva, cognitiva y social, que fortalece las competencias indispensables para cumplir con las normas que les fijan los padres, los docentes y la sociedad en general (Craig & Baucum, 2009). Siendo

indispensable mantener un ambiente favorable en las interacciones que se establecen entre la comunidad educativa. Por lo tanto, la modificación de las conductas se hace favorable al proceso de socialización, dado que los niños crecen en un ambiente social del cual pueden adoptar comportamientos favorables o desfavorables durante el crecimiento. Las interacciones cotidianas llevan a diversas formas de participación, que vinculan actitudes generadoras de exclusión, aislamiento, inseguridad y ausentismo escolar (Domínguez, 2012). Para ello, es importante identificar desde la conceptualización y los instrumentos de evaluación los análisis que tengan relación con el clima escolar inclusivo.

La *relevancia social* se establece desde el análisis del CE puesto que potencializa el aprendizaje y la calidad en los procesos de enseñanza que se pueden dar en las diferentes instituciones educativas (Anchundia, 2015), generando cambios cognitivos en el individuo y modelando comportamientos acordes a las situaciones cotidianas que se viven en los entornos escolares. Estos cambios, también trascienden al contexto social incluyendo claramente a estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia. Si se acentúa un adecuado CE, se puede marcar trascendencia en el proceso de construcción de narrativas de cada estudiante que beneficiarían el desarrollo personal y social en un futuro, siendo la escuela como la segunda red social más importante para su desarrollo después de la educación en casa (Aron et al., 2012), a través de la creación de espacios de formación holísticos con una pertinencia integral para la comunidad educativa, en procesos dinámicos de investigación, capaces de abordar problemáticas actuales con relación al CE.

En las *implicaciones prácticas*, el clima escolar dirigido a las instituciones educativas, permiten que niños, niñas, adolescentes, padres de familia, docentes y directivos, puedan enfocarse en la seguridad como un componente esencial en el desarrollo físico, social y

emocional, permitiendo tener relaciones positivas en el torno escolar, con una enseñanza enfocada en el aprendizaje social, fortaleciendo las relaciones profesionales a futuro (Cohen & Freiberg, 2013). Partiendo de la literatura revisada, se resalta la importancia de los dominios en el desarrollo de un CE, la cual abarca aspectos importantes y trascendentales para la resolución de diferentes problemáticas propias del entorno escolar tales como: la seguridad física y emocional, la enseñanza y el aprendizaje, las relaciones y aspectos ambientales estructurales (Cohen et al., 2009).

El *valor teórico* en la investigación se podrá poner en relieve aspectos importantes como el abordaje del enfoque intercultural haciendo visible la inclusión de la diversidad en la sociedad, como sujetos de derechos a participar en los diferentes escenarios sociales, culturales y educativos. También aporta desde los instrumentos formas de identificar los entornos sociales, el comportamiento humano y el aprendizaje que generan nuevos abordajes investigativos permitiendo ampliar los conceptos y prácticas sobre el CE (Flay, 2000; Moon et al., 1999; Patton et al., 2006). Según Furlong et al. (2014), la información recolectada en esta investigación facilitará el desarrollo de nuevas investigaciones en procesos de análisis en educación inclusiva y la generación de ambientes escolares favorables para el mejoramiento de la calidad educativa. De esta forma, la revisión de literatura busca identificar los diferentes instrumentos que fueron abordados y que sirven de guía hacia la construcción de teorías y nuevos instrumentos que aporten a la revisión de elementos del CE (Aldridge & Ala'I, 2013). Teniendo en cuenta el comportamiento de diversas variables y sus características, éstas pueden estar o no relacionadas entre sí, la cual depende del control de las variables a estudiar y la incidencia que estas tengan en el objeto de estudio. Los hallazgos en literatura sobre el CE y la educación inclusiva son relativamente nuevos, por lo que resulta importante relacionar nuevas investigaciones que

desarrollen instrumentos enfocados en un CE teniendo en cuenta la interdisciplinariedad para estudios en investigación.

Su *unidad metodológica* pone de manifiesto que la investigación pueda plantear estrategias que permitan la identificación de nuevos instrumentos que aporten la recolección de datos y que estos puedan ser analizados dependiendo de los factores a evaluar. Según Aranguren et al. (2017), las propiedades psicométricas son indispensables en el proceso de investigación para la generación de resultados válidos y confiables, con evidencias sólidas que permitan una inferencia en los resultados dependiente en gran medida del contexto de aplicación y las variables a medir. Navas (2012), deduce que la calidad de las medidas permite evaluar la eficacia del instrumento, determinando el cumplimiento de criterios que den fiabilidad y validez garantizando resultados de forma individual en su aplicación y pueden a la vez deducir problemáticas sentidas por cada individuo; fortaleciendo la construcción de estrategias con fines comunes hacia la minimización de factores de riesgos y fortalecimiento a la vez de factores protectores.

5. Objetivos de la Investigación

5.1 Objetivo general

Realizar una revisión sistemática cualitativa de literatura que permita caracterizar los instrumentos de evaluación de CE, diseñados o adaptados para población de 7 a 18 años, publicados en bases de datos SAGE, Taylor & Francis, Oxford University Press, Springer, Scimedirect, Scopus y Jstor.

5.2 Objetivos específicos

-Evaluar los criterios de calidad para las propiedades de medición: validez de contenido, tipo de estudio, consistencia interna, validez de criterio, validez de constructo, reproducibilidad, sensibilidad, efecto piso techo e interpretabilidad de los instrumentos de Clima Escolar encontrados.

-Determinar las características de las poblaciones (tamaño de la muestra, sexo de los participantes, diversidad poblacional) que fueron evaluadas con los instrumentos de CE.

-Caracterizar los instrumentos: nombre, autor del instrumento, número de ítems, año de publicación. dimensiones evaluadas y filiación institucional de los autores de la publicación.

6. Estado del Arte y Marco Teórico

6.1. Antecedentes

Se presenta a continuación, el análisis de los diferentes artículos de revisión que muestran los principales resultados en las diferentes investigaciones de CE, permitiendo tener una panorámica del contenido abordado, resaltando las propiedades psicométricas junto con sus autores y los aportes que estos hacen a la construcción de nuevas teorías relacionadas con CE.

El estudio de Aldridge y McChesney (2018), tuvo como objetivo promocionar iniciativas de salud mental en las escuelas superando la visión del diagnóstico y el tratamiento en casos individuales, para mejorar la salud mental de todos los estudiantes desde prácticas aplicadas al interior de la escuela de manera general. La investigación se desarrolló desde un enfoque de revisión sistemática de literatura, en la que abordó 48 artículos con diversos diseños

metodológicos entre ellos estudios cuantitativos 43, estudios cualitativos 3 y estudio mixto 1. Con un diseño experimental, excluyendo 1 estudio. Las dimensiones identificadas son: Conexión Social /Relaciones, Seguridad Escolar, Conexión Escolar, Ambiente Académico; para la salud mental se identificaron: Bienestar psicosocial, Conductas Preventivas/Prosociales, Problemas de Salud Mental, Conductas de Riesgo. Como instrumentos utilizaron la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), una guía de publicación de la investigación diseñada para mejorar la integridad del informe de revisiones sistemáticas y metaanálisis. E instrumentos mixtos de métodos de evaluación (Mixes Methods Appraisal Tool - MMAT). Los resultados de los estudios examinados fueron: 29 de los 48 estudios (60%) cumplieron todos los criterios de calidad de métodos mixtos (MMAT), y en 17 estudios (35%) cumplieron todos los criterios de calidad relevantes para la investigación. La mayoría de los estudios demostraron aspectos asociados entre CE y la salud mental pero no sus vínculos causales. Se concluye que el CE psicosocial promueve la salud mental de los estudiantes; el conocimiento y habilidades de los docentes son indispensable para lograr intervenciones efectivas en el mejoramiento del CE y la salud mental. Sin embargo, las limitaciones del estudio hacen referencia a la falta de claridad conceptual de los constructos relacionados con CE y salud mental. Dada la base de datos y los constructos existentes no fue posible utilizar técnicas estadísticas para un metaanálisis.

El Estudio de Cohen et al. (2009) tuvo como objetivo determinar la relación escuela, CE, políticas educativas y formación docente. Para comprender el estado actual del CE, se hace uso de métodos estadísticos descriptivos, empleando un análisis histórico, revisión de literatura sobre políticas educativas, la medición y los avances en sus prácticas hacia el mejoramiento continuo. En el proceso de recolección de la información a los documentos seleccionados se establecen

critérios como: los relacionados con la organización de las políticas, la medición de CE por parte de los departamentos de educación, las definiciones de clima escolar y los recursos técnicos y financieros para dicha aplicación. También, se utilizó como análisis la encuesta nacional aplicada a 40 líderes escolares con resultados no claros sobre la fiabilidad de su contenido. Los resultados muestran la brecha existente entre el CE y las políticas educativas, centrando mayor esfuerzo en reformas curriculares que aporten a la mejora de la calidad educativa ignorando el rol del CE en las instituciones dejando esta labor abierta a docentes y directivos sobre su implementación de forma voluntaria. Sin embargo, la literatura muestra cómo se asocia el CE con el rendimiento académico, la prevención de la violencia, el bienestar de estudiantes y docentes y como esta se interrelacionan con la calidad educativa. El estudio concluye detallando la brecha entre CE, la política, práctica y formación docentes, omitiendo aspectos constitucionales que fomenten el desarrollo saludable de los estudiantes direccionados hacia un aprendizaje de mejora continua en los espacios de interacción común dentro de las instituciones.

El estudio de Marraccini et al. (2019) se centra en identificar y realizar una descripción de las medidas del autoinforme del clima escolar y examinar cómo los constructos se relacionan con la investigación se desarrolló desde un enfoque de revisión sistémica. Se utilizaron instrumentos de acuerdo con la edad o grado de estudio para un total de 26 instrumentos aplicados. Los resultados arrojados de estos instrumentos muestran una fiabilidad medida a través del Alfa de Cronbach α , definiendo que el 75% de las subescalas demostraron un adecuado eje de seguridad ($\alpha \geq 0,70$). La consistencia de fiabilidad se presentó de forma separada para los estudiantes de color, con resultados mixtos para los estudiantes latinos, 12 muestras con el 50% eran minorías étnicas. El estudio concluye que el clima escolar no puede ser evaluado con las medidas que se desarrollan científicamente, la mayoría de los instrumentos utilizados son

diversos y tienen diferentes orígenes teóricos sin embargo, estos instrumentos pueden dar una medición del estado actual del CE en diferentes escuelas. Las limitaciones del estudio hablan de que solo se incluyeron instrumentos descritos en la medición de las percepciones de los estudiantes en la escuela. Adicional a esto, esta revisión no incluyó un estudio a padres y profesores, así mismo, se habla de un coeficiente alfa, que es una medida de fiabilidad de consistencia interna que limita la fiabilidad de los informes presentados en este estudio.

El estudio de Ramelow et al. (2015) tuvo como objetivo, ofrecer una visión general de la revisión y evaluación de las medidas sobre el clima escolar entre 2003 y 2013 publicados en revistas científicas. La investigación se desarrolló desde un enfoque de revisión de literatura encontrando 5.711 artículos potencialmente relevantes. En cinco (5) artículos se describe el desarrollo de un nuevo instrumento, en Cinco (5) artículos su aplicación y en dos (2) se evalúa el CE. Como conclusión, se muestra una visión general de doce (12) instrumentos publicados en revistas científicas. El índice de fiabilidad en los resultados fue bueno o aceptable, sin embargo, las pruebas de validez estuvieron insuficiente en la mayoría de los casos, solo siete (7) instrumentos evaluaron la validez de contenido, cuatro (4) artículos describen la validez adicional y en un (1) artículo no se informaron resultados de validez. Como limitación, se encuentra en la revisión que hay tres posibles fuentes de sesgo, la estrategia de búsqueda, la inclusión o exclusión que limitó los artículos, la calidad y cantidad de artículos disponibles en el momento. La búsqueda bibliográfica se realizó en bases específicas, negando la posibilidad de consulta en otras bases, la inclusión de artículos centrada en características específicas limita la validación de escalas, sin embargo, este estudio contiene un resumen compacto de las medidas comunes de CE.

El estudio de Reaves et al. (2018) realiza una revisión meta analítica de la relación entre el CE y los problemas de comportamiento, ampliando el análisis cuantitativo para apoyar los resultados de Thapa et al. (2013), quienes destacan 4 dimensiones: la seguridad, las relaciones, la enseñanza y el aprendizaje, y el entorno institucional. Después del proceso de revisión, 13 artículos fueron incluidos en la revisión de literatura; la recolección de los datos se realizó entre 1995 y 1996. Se realizó un metaanálisis para estimar la correlación promedio entre el CE y los problemas del comportamiento en 13 estudios, utilizando SPSS versión 21. Los resultados del estudio muestran que los problemas de comportamiento efecto promedio estimado fueron $-.32$, las correlaciones entre las relaciones interpersonales y los problemas de comportamiento específicos fueron diversas, con correlaciones no significativas (violencia y delincuencia perpetración escolar). Como conclusión, se destaca en este metaanálisis la relación significativa entre CE y una amplia gama de conductas problemáticas en diferentes diseños metodológicos y grupos demográficos. Hay que dar atención especial en aumentar el rigor y la coherencia de la medición en los ámbitos claves del clima escolar que pueda construir un lenguaje común en torno al clima escolar y proporcionar recomendaciones locales e internacionales. Las limitaciones de los estudios que evalúan el CE se centran en el tamaño de la muestra limitada para poner a prueba las dimensiones individuales del clima escolar, también múltiples definiciones y mediciones relacionadas al CE limitan la fiabilidad y validez, la mayoría de las muestras procedían de áreas urbanas y suburbanas en los Estados Unidos limitando la generalización en los resultados. Es necesaria una investigación sobre la relación entre seguridad, la enseñanza y aprendizaje los cuales no se evaluaron en este estudio. Se sugiere en futuras investigaciones, indagar la relación del CE y los problemas de comportamiento a partir de la

primera infancia (Odgers et al., 2008), que permita realizar intervenciones de mejora en el comportamiento desde el CE.

El estudio de Thapa et al., (2013), tuvo como objetivo evidenciar las percepciones que tienen los profesores, padres de familia y estudiantes sobre el CE y el desarrollo personal. Esta investigación se desarrolló desde un enfoque de revisión integrativa en la que hacen parte 206 investigaciones que incluyen estudios de corte experimental, correlacional, revisión de literatura y otros estudios que integran conceptos y procesos. Para la recolección de la información se tuvo en cuenta las dimensiones seguridad, relaciones, enseñanza y aprendizaje, ambiente institucional y proceso de mejora escolar. Los resultados sobre el CE se encuentran asociados a la salud mental y física de los estudiantes, que aportan a la disminución del absentismo, la inseguridad física y emocional. Para ello, las normas y la estructura institucional son necesarias en la minimización de factores de riesgo que afectan el CE positivo y las interacciones que se establecen dentro de la comunidad educativa. Las limitaciones en el estudio se relacionan con la diversidad de las definiciones, modelos y metodologías que presentan interpretaciones multidireccionales.

El estudio de Wang y Degol (2016) tuvo como objetivo evaluar la literatura existente sobre el CE, enfatizando en las fortalezas, debilidades y lagunas sobre su construcción. Se desarrollaron desde un enfoque descriptivo, siendo el 48% de los estudios correlacionales y otra parte experimental o cuasiexperimental. Se utilizaron las encuestas de autoinforme para desarrollar la evaluación de CE. Para la recolección de los datos se realiza un análisis que justifiquen los indicadores para medir las debilidades en sus resultados, se realizó un desglose de los 4 dominios, sus resultados destacaron las fortalezas y limitaciones en las investigaciones. Como resultado, muestra la no existencia de consensos en los dominios que caracterizan el CE y

que evolucionan en el tiempo según el contexto, sin embargo, se resalta el significado que tiene la generación de bienestar social, emocional y de aprendizaje que lleven al crecimiento del individuo en todas las esferas del desarrollo humano. Como limitación se evidencia que algunos estudios se centran en pocas dimensiones o dominios dificultando el análisis de los resultados dada a la influencia del entorno donde se aplica.

El estudio de Zullig et al. (2010) realiza una revisión intentando ofrecer una definición de CE. La investigación se desarrolló desde un enfoque de revisión de literatura (Cohen, 2006; Freiberg, 1999), realiza una revisión adicional que revela 5 dominios comunes del clima escolar: la seguridad y la disciplina, los resultados académicos, relaciones sociales, instalaciones escolares y vínculo con la escuela. Con aprobación de la junta de revisión institucional de la universidad de West Virginia. Los resultados del estudio arrojan que el análisis de componentes principales (ACP) no apoyan los cinco dominios teorizados que se detallan en la revisión de la literatura; y sugirieron ocho factores para la encuesta: relaciones positivas entre maestro-alumno, conexión escolar, Apoyo Académico, orden y disciplina, entorno físico escolar, entorno social escolar, exclusión / privilegios percibido, la satisfacción académica. Hubo una reducción en el instrumento original de 153 ítems a 37. El estudio concluye la necesidad de realizar ajustes al interior de las instituciones cuya interacción puede afectar el aprendizaje, el clima escolar puede afectar el rendimiento académico, el desarrollo social y emocional y que no se refleja en las prácticas actuales en la enseñanza educativa (Cohen, 2009). En las limitaciones se evidencia que los estudiantes eran de raza blanca en los 3 distritos escolares, siendo necesario realizarlo con poblaciones de diferentes partes del país, se debe definir la raza dentro del instrumento para resultados precisos, también, la inclusión del factor satisfacción escolar donde este interés será

plasmado por el estudiante y no generado por el investigador, la encuesta original pasó la prueba de validez aparente.

En los artículos abordados anteriormente, describe cómo la diversidad en la conceptualización de CE representa un reto a la hora de realizar procesos de evaluación y medición del constructo, dificultando la unicidad conceptual y la diversidad de dominios que permitan medir de forma universal aspectos en común que lleven hacia la construcción de un clima escolar inclusivo. Esta investigación se centra en evidenciar cómo los diferentes instrumentos y dimensiones se deben acercar hacia la conceptualización de la diversidad, propiedades psicométricas y los procesos inclusivos en la creación de dicho constructo.

Estos artículos muestran cómo se han incorporado dimensiones que van tomando fuerza en la búsqueda consensual de lo que se debe medir en el CE, (Cohen et al., 2009), por su parte refiere que los ámbitos de la vida escolar se centran en la seguridad, las relaciones, enseñanza y aprendizaje, el ambiente estructural y como los educadores aportan en la satisfacción de sus estudiantes, a predecir alteraciones conductuales que perturban el clima social y emocional de las escuelas y por ende, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, Wang y Degol (2016), en la revisión del constructo toman en cuenta la dimensión seguridad, comunidad, académico y ambiente institucional, resaltando la no existencia de consensos en los dominios que puedan caracterizar el CE. Para Aldridge y McChesney (2018), Thapa et al. (2013), la percepción de los docente, padres de familia y estudiantes son importante para el desarrollo personal, encontrando asociación entre la salud mental y física de los estudiantes siendo importante el contexto, el establecimiento de normas, las experiencias y la seguridad física que brinda la escuela y el CE que en ella se establece como pilar importante en los proceso de enseñanza y aprendizaje. En el estudio de Ramelow et al. (2015), se muestra la falta de

aceptación y validación de los instrumentos al igual que se requiere en su metodología mayor ampliación y rigurosidad al establecer los parámetros de búsqueda, las bases de datos, los criterios de inclusión y exclusión que puedan ser pertinentes. El estudio de Marraccini et al. (2019), resalta la diversidad teórica de los instrumentos al igual que la fiabilidad de los instrumentos, sin embargo, estos pueden aportar en la medición del CE de la escuela de forma puntual. También indica la necesidad de integrar en los estudios a padres y profesores ampliando la percepción que se tiene sobre el CE. Zullig et al. (2010) establece la necesidad de que en futuros estudios se incluya una distribución poblacional de diferentes culturas y países, también resalta la importancia de que la dimensión satisfacción sea expresada por el estudiante y no por el investigador. Reaves et al., (2018) expone la importancia para futuras investigaciones establecer la relación del CE y los problemas de comportamiento desde la primera infancia (Odgers et al., 2008).

Como conclusión general, la diversidad conceptual de CE parte de los conceptos subjetivo que para el autor representa o debe ser la vida escolar. Para ello, es importante llevar a un plano objetivo elementos reales y claros que representan el CE e impulsen a las escuelas a la mejora de los sistemas educativos y la eficacia escolar en sus entornos (Anderson, 1982; Creemers & Reezigt, 1999).

6.2 Marco teórico

Para la presente revisión de literatura se encuentra establecida en las siguientes conceptualizaciones; clima escolar y sus factores asociados, currículo inclusivo, instrumentos de medición y evaluación.

6.2.1 Clima escolar y sus factores asociados

Teniendo en cuenta los textos consultados, la evidencia científica ha demostrado que el clima escolar está relacionado con el desarrollo académico, emocional y comportamental en la escuela (Daly, 2008; Dessel, 2010; Peterson, 1999; Van Houtte, 2005). El análisis de los instrumentos y sus respectivas dimensiones sobre el clima escolar se centran en el apoyo del maestro, la claridad de las reglas, los compromisos de los estudiantes las interacciones positivas y negativas entre compañeros, la participación en la toma de decisiones y la percepción de seguridad entre otros, Trickett y Moos (1973), menciona que la relación entre profesores y estudiantes, administrativos y alumnos, relaciones entre compañeros, entorno físico y disponibilidad de recursos, son factores que inciden en el sentido de pertenencia que tiene el estudiante sobre la escuela. Como lo menciona Cemalcilar (2010), el CE tiene un profundo impacto en la salud mental y física de los estudiantes. A su vez, para Andrews et al.(1990), el clima escolar positivo se correlaciona con la disminución de la deserción escolar. Adicional a eso, Dejung y Duckworth (1986), Gottfredson y Gottfredson (1989), Purkey y Smith (1983), Reid (1983), Rumberger (1987) y Sommer (1985) resaltan la importancia de la seguridad física y emocional en la escuela para los estudiantes y docentes, dirigido hacia un clima escolar positivo. Esta tendencia se enfoca en su mayoría a las relaciones estudiantes-profesor, seguridad locativa, rendimiento académico y valoración personal, evidenciando un resultado de orden y disciplina en torno al clima escolar social inclusivo, implementando la aplicación de diferentes instrumentos (Astor et al., 2010).

Los aportes realizados por Reaves et al. (2018), indican que los principales problemas radican en el comportamiento de los estudiantes y estos a su vez causan efectos a la salud mental, provocando alteraciones de comportamiento (Gálvez et al., 2013). Las socializaciones en los

entornos escolares se ven afectadas por conflictos relacionados directamente por la convivencia en espacios educativos; Gendron et al. (2011) se refieren a los comportamientos físicos o verbales, dado entre estudiantes, donde un 38% perciben violencia de alumnos hacia profesores y un 29% violencia de profesores hacia los alumnos, generando violencia y un CE negativo en las instituciones.

Los aportes que arroja esta revisión de literatura se centran en el comportamiento y las relaciones interpersonales, hacia conductas violentas que afectan la permanencia educativa, la percepción de la seguridad y el rendimiento académico.

Según Pena et al. (2019), un conjunto de estudios asocia diferentes practicas excluyentes con resultados académicos negativos, en el caso de estudiantes pertenecientes a grupos raciales se conjugan situaciones de exclusión, discriminación, ausentismo, bajo rendimiento académico, ampliando la brecha de desigualdad de oportunidades en la mejora de la calidad de vida de los estudiantes.

6.2.2 Currículo inclusivo

Anchundia (2015), menciona que el mejoramiento del clima institucional parte de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, involucrando docentes y directivos, cuya formación favorece la confianza y seguridad a los estudiantes dentro del aula, desmontando una serie de normas y actividades rígidas e impuestas que no generan motivación por no hacer parte de la cotidianidad pero que, sí establecen oposición entre los estudiantes, desfavoreciendo el desarrollo integral del sujeto.

Los cambios al interior de las instituciones deben apuntar hacia un modelo de calidad educativa que permita el cumplimiento normativo de convivencia, siendo todos partícipes en su acatamiento, la autonomía docente en la asignación de estrategias pedagógicas flexibles,

pertinentes y que aporten a la lectura de contextos los cuales deben estar inmersos dentro de la transversalización curricular, apoyados desde su identidad cultural y territorial. Sin embargo, no hay que desconocer los objetivos propuestos por el sector educativo. De esta manera se podría transformar la percepción que se tiene sobre el CE, por ser una temática de identidad donde todos la comparten.

Un CE positivo proporciona apoyo y estímulo a los directivos, maestros y alumnos al realizar las actividades según su experiencia pedagógica y el quehacer docente buscando formar y transformar. El clima es la calidad del medio ambiente (físicos y no físicos) que se percibe y se experimenta continuamente en cada organización que influye en el comportamiento de diversas actividades diarias (Hoy & Miskell, 1987; Moos, 1979).

Para medir el CE, se tiene en cuenta una serie de dimensiones, donde se resalta principalmente la percepción de CE, relación docente- alumno, conexión escolar, seguridad, satisfacción académica y el entorno físico que rodea la institución. Dentro de las prácticas de mejora en el clima escolar se debe tener en cuenta las demandas ambientales, que están relacionadas con las jornadas de trabajo y las condiciones físicas que se tienen para desarrollar la labor, como son la exigencia emocional, la cantidad de alumnos que le son asignados y un sinnúmero de actividades que deben realizar fuera de su tiempo laboral y ocupando el tiempo dedicado a la familia o bienestar personal. Ahora, la falta de espacios de promoción y optimización en las actividades que se desarrollan y el incumplimiento en las normas que enfatizan que el lugar de trabajo es un entorno prioritario para la promoción de la salud, la seguridad y el bienestar de los trabajadores (Organización Mundial de la Salud – OMS, 2010), lleva a que este influya de manera negativa en el CE y de aula; siendo necesario la revisión de estos factores a profundidad para medir el impacto que esto tiene en la vida del educador,

orientados a estrategias que fortalezcan su función docente como dinamizador de procesos que cambian según las condiciones dejando a un lado la posición apática y estática de lo que sucede en su entorno. A lo anterior, se debe acompañar de los procesos indispensables como son la evaluación preliminar, la retroalimentación, la reflexión y el debate, la intervención y la reevaluación, indispensables en la mejora continua de los procesos que se llevan en la institución (Syahril & Hadiyanto, 2018).

6.2.3 Instrumentos de medición y evaluación

Diversos estudios hablan sobre los instrumentos de medición con ítems para identificar condiciones subjetivas las cuales no son observables, buscando dar respuesta a las diferentes teorías, preguntas o fenómenos formuladas por los investigadores dada por situaciones que requieren un análisis e intervención, buscando modificar conductas que alteran el CE y la sana convivencia, de esta forma es más viable evaluar diferentes aspectos mediante una escala planteada y autorizada (Mendoza & Garza 2009).

López y Valdéz (2018), afirman que la diversidad poblacional y las relaciones de convivencia que se entrecruzan de manera cotidiana, hacen que aumente el uso de algunos instrumentos que evalúen CE y la percepción de los actores en la convivencia escolar. Buscando alternativas de mejoramiento al interior de las escuelas siendo pertinente la participación de directivos, docentes y padres de familia, empleando una metodología cuantitativa.

6.2.3.1 Propiedades Psicométricas de Instrumentos.

Los criterios de Terwee et al. (2007), para evaluar la calidad y las propiedades de medida teniendo en cuenta los siguientes dimensiones: *Validez de Contenido*, examina hasta qué punto están representados de forma integral los elementos del cuestionario. *Consistencia Interna*, examina si las escalas del cuestionario se correlacionan con el mismo concepto. *Validez de*

Criterio, examina el grado de las puntuaciones del instrumento, una criterio de calidad positiva (+) si hay argumentos convincentes y correlación > 0.70 . (*Reproducibilidad (Acuerdo – Fiabilidad)*), grado en que las mediciones reiteradas proporcionan respuestas análogas. *Sensibilidad*, la capacidad en que un cuestionario pueda revelar cambios importantes a lo largo del tiempo. *Efecto Piso -Techo*, el número de encuestados que alcanzó el nivel más bajo o alto en las puntuaciones. e *interpretabilidad*, grado en el que se puede asignar un significado cualitativo y cuantitativo de los resultados. Estas dimensiones presentan 4 ítems que facilitan la evaluación en la calidad metodológica: 1. Criterio calidad positivo (+), 2. Criterio de calidad Intermedia (?), 3. Criterio de calidad Negativa (-), 4. Criterio de calidad (0) Sin información disponible.

6.3 Marco legal

A continuación, se enuncian algunas de las normas que tienen que ver con la garantía del derecho de autor en la cual se enmarca la siguiente investigación: la ley 23 de (1982) en sus artículos del 18 y 22, describe el marco normativo de los derechos de autor, estableciendo que ninguno de los colaboradores podrá disponer libremente de la parte con que contribuyó, cuando así se hubiere estipulado expresamente al iniciarse la obra común. El Decreto 460 de 1995, en su art. 3, 4 y 5 establece la protección que se brinda a las obras literarias y artísticas, así como a las interpretaciones y demás producciones salvaguardadas por el derecho conexo. Las inscripciones realizadas en el Registro Nacional del Derecho de Autor son de carácter público y en consecuencia, pueden ser consultadas en virtud del derecho de petición y conforme a sus principios reguladores.

La ley 397 de 1997 en su parágrafo 10, garantizará la libre investigación y fomentará el talento investigativo dentro de los parámetros de calidad, rigor y coherencia académica. Por otra

parte, el código penal sobre los delitos contra los derechos de autor, la violación a los derechos morales de autor. Incurrirá en prisión de treinta y dos (32) a noventa (90) meses y multa de (26.66) a (300) salarios mínimos legales mensuales vigentes quien:

Inscriba en el registro de autor con nombre de persona distinta del autor verdadero, o con título cambiado o suprimido, o con el texto alterado, deformado, modificado o mutilado, o mencionando falsamente el nombre del editor o productor de una obra de carácter literario, artístico, científico, audiovisual o fonograma, programa de ordenador o soporte lógico (Ley 599, 200. P.270).

Ley 1915 de 2018 en su artículo art. 3. El autor tiene sobre las obras literarias y artísticas el derecho exclusivo de autorizar, o prohibir: a) la reproducción de la obra bajo cualquier manera o forma, permanente o temporal, mediante cualquier procedimiento incluyendo el almacenamiento temporal en forma electrónica.

b) La comunicación al público de la obra por cualquier medio o procedimiento, ya sean estos alámbricos o inalámbricos, incluyendo la puesta a disposición al público, de tal forma que los miembros del público puedan tener acceso a ella desde el lugar y en el momento que cada uno de ellos elija.

c) La distribución pública del original y copias de sus obras, mediante la venta o a través de cualquier forma de transferencia de propiedad.

d) La importación de copias hechas sin autorización del titular del derecho.

7. Metodología

7.1 Enfoque metodológico de la investigación

La revisión sistemática cualitativa de síntesis agregativa numérica (Sobrido & Rumbo, 2018) permite sistematizar los resultados encontrados en diversas investigaciones, estas revisiones se basan en las evidencias percibidas por los investigadores sobre la cultura, el entorno y la vida que los estudiantes llevan al interior de las instituciones, mostrando aspectos relevantes en la necesidad de modificar conductas en las personas y procesos administrativos en las instituciones hacia la recuperación de espacios de integración sin discriminación, utilizando diversas técnicas cualitativas y cuantitativas que favorecen a una comprensión más amplia de las metodologías que apoyen resultados significativos de mejora institucional, buscando dar respuesta a la pregunta de investigación, se contó con una serie de estrategias como la exploración de artículos relevantes, que hicieron parte de las revisiones incluidas en el estudio como aporte a la síntesis e interpretación de los resultados (Ferreira et al., 2011). Estas búsquedas fueron paralelas en diferentes bases de datos disponibles; una vez se obtuvo la información se seleccionaron los artículos como insumo para la investigación (Moreno et al., 2018).

Estas revisiones presentaron una serie de limitaciones donde se evidenció estudios con contrariedades de interpretación de resultados o datos, dada a la diversidad metodológica que aportó cada investigación, la falta de veracidad de información cuando determinados datos no se encuentran explícitos y los revisores no profundizan en ello o no cuentan con conocimiento para su interpretación (Manterola et al., 2011).

7.2 Tipo de estudio

La metodología empleada para esta investigación busca convertir la información en datos cuantitativos para su análisis y síntesis basados en los aspectos comunes que se evidencian en los estudios. Se busca poder evaluar la calidad de las propiedades de medida de instrumentos de CE, apoyados en la existencia de información de alta calidad e interpretaciones de resultados generados por investigadores, académicos y profesionales (Fink 2014; Whittemore et al., 2014; Sobrido & Rumbo 2018).

7.3 Población

La población participante de la investigación estuvo constituida por artículos consultados en las bases de datos como SAGE, Taylor & Francis, Oxford University Press, Springer, Scimedirect, Scopus y Jstor. Para la revisión, se realizó la búsqueda en idioma inglés y español por ser fuentes de alta calidad e impacto, con mayor acceso de información sobre el tema. Se revisaron artículos de diferentes zonas geográficas alrededor del mundo centrándose en los hallazgos con relevancia científica hacia la evaluación de las características de los instrumentos de evaluación del clima escolar desde una revisión sistemática cualitativa de literatura.

7.4 Diseño muestral

Basado en las revisiones realizadas y teniendo en cuenta los títulos y el contenido de los artículos, se adelantó una selección de literatura que hizo parte del estudio, generando como resultado la construcción de un listado de instrumentos con dimensiones, propiedades psicométricas y la población en la cual fue aplicado; para ello, se tuvo en cuenta los siguientes criterios de selección basada en Whittemore et al., (2014) y Fink (2014). Se asume las siguientes etapas (ver figura 1).

Figura 1

Etapas selección de literatura Whittemore et al., (2014) y Fink (2014)



7.5 Técnicas de recolección de información

En el proceso de recolección de la información, se realizó la aplicación de criterios de selección prácticos, cuyos parámetros de búsqueda fueron en las bases de datos definidas que proporcionan artículos completos, con elementos de rastreo actualizados facilitando la visualización de las investigaciones, enmarcados por una línea de tiempo libre que permitió una mayor recopilación de contenido, favoreciendo el carácter multidisciplinar de la información recolectada, se pudo evidenciar que publicaciones se han desarrollado en el tiempo sobre el tema de interés y la evolución de los instrumentos, posterior a la selección de artículos según los criterios, se abarcaron investigaciones desde 1998 hasta el 7 de Julio de 2020. El material al que se accedió fue en formato PDF para evitar alteraciones en su información. Se realizó una ficha de datos bibliográficas por cada consulta como una manera de poder agrupar información de acuerdo con las tendencias que arrojaba la investigación.

Como criterio de exclusión, se consideraron los artículos de literatura gris por no ser difundidos en publicaciones científicas o de alto impacto, ni presentar relevancia bibliográfica. Al realizar la búsqueda se excluyó artículos donde se hacía referencia única con relación al clima escolar, como estudios direccionados a condiciones de discapacidad, consumo de sustancias psicoactivas, LGBTI, centrados únicamente en la percepción de personal administrativo, docentes, artículos cuyos análisis no evidenciaba la aplicación de instrumentos o no contaban con propiedades psicométricas.

7.6 Fuentes de información

Elegibilidad del material de consulta, se inició por definir cuáles fueron las palabras claves: Clima escolar, Medición, Instrumentos. A estos términos se unió el uso de operadores

booleanos OR, AND. En idioma inglés y español (school climate AND, measurement), (instruments AND measurement), (measurement OR school climate), (instruments OR measurement), (medición OR clima escolar), (instrumento AND clima escolar), (medición OR instrumento clima escolar). Usando las bases de datos SAGE, Taylor & Francis, Oxford University Press, Springer, Scencedirect, Scopus y Jstor.

7.7 Instrumentos de recolección de información

La metodología empleada para esta investigación se centra en una revisión sistemática cualitativa de literatura; siendo un estudio, que busca caracterizar los instrumentos de evaluación del CE diseñados o adaptados.

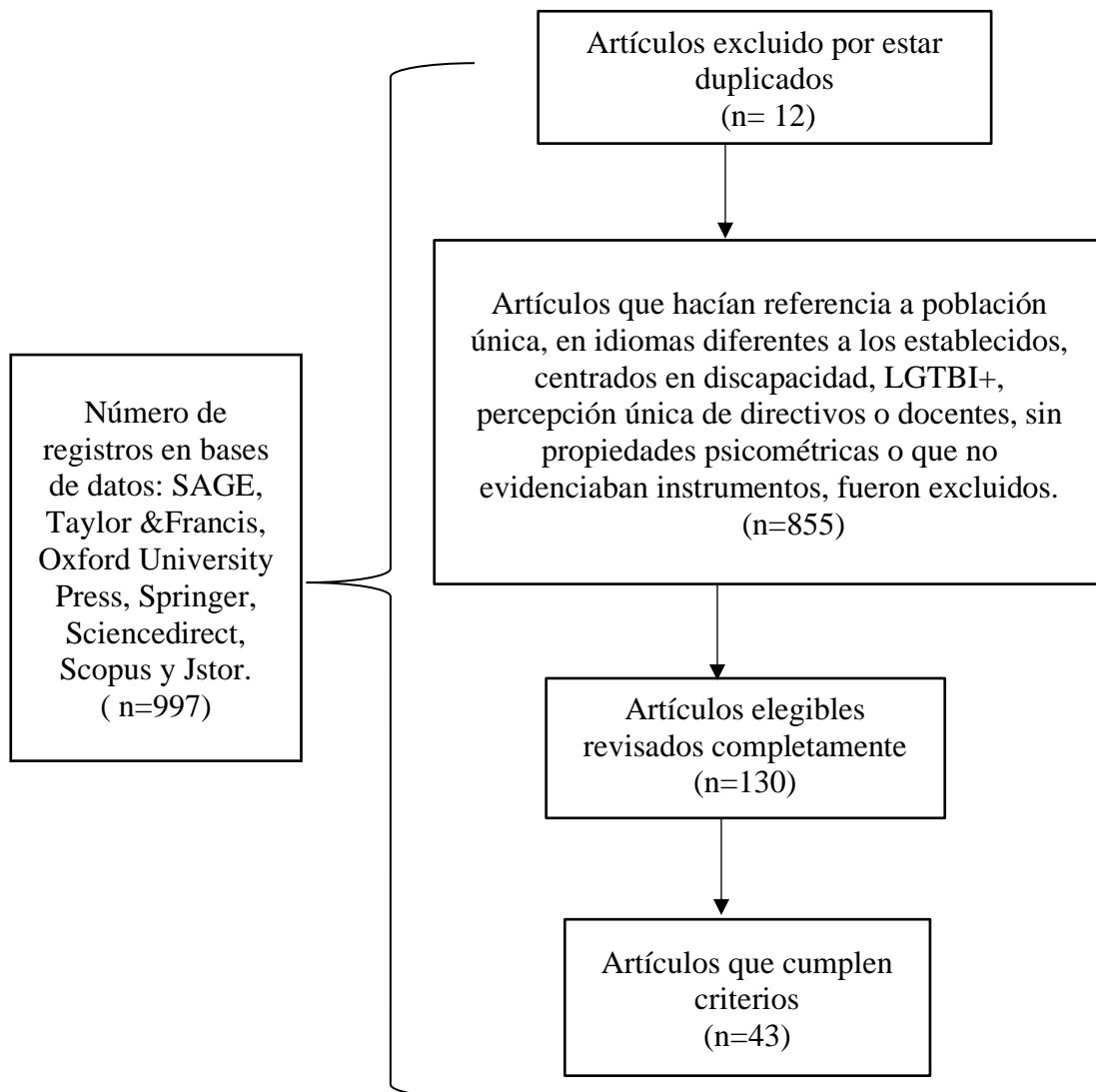
Como parte de la recolección de la información se definen los artículos que harán parte de la investigación (ver figura 2). El número de artículos seleccionados en las bases de datos, fueron 997 de los cuales 2 se encontraron en idioma español, y 995 corresponde a idioma inglés. De los 997 se encontraron 12 artículos repetidos en las bases de datos consultadas y 855 que no cumplieron con los criterios de inclusión por ser estudios centrados en discapacidad, población LGTBI, percepción única de directivos o docentes, artículos sin propiedades psicométricas o que no evidenciaban instrumentos. 130 artículos fueron elegidos y revisados en su totalidad de los cuales solo 43 artículos hicieron parte de la investigación.

Como herramienta para realizar la extracción de la información se realizó de manera conjunta entre los dos investigadores el diseño de un instrumento en la herramienta de Excel 2009, como se muestra en la Tabla 6 (Ver anexo 2 modelo), que permitió seleccionar la

información pertinente de cada uno de los artículos que cumplieran con los criterios facilitando el plan de análisis para dar respuesta a los objetivos específicos establecidos.

Figura 2

Diagrama de selección de artículo para la revisión de literatura



7.8 Proceso de obtención de la información

Se realizó una revisión sistemática cualitativa de literatura empleando las bases de datos SAGE, Taylor & Francis, Oxford University Press, Springer, Sciencedirect, Scopus y Jstor, debido a la pertinencia frente al objeto de estudio de la investigación. Como insumo para llevar a cabo el estudio; se abarcó un periodo de tiempo libre para obtener más información, arrojando como resultado el primer artículo desde 1998 y cerrando la búsqueda hasta el 7 de julio de 2020, según criterios de inclusión definidos. Obteniendo como resultado final 43 artículos que hacen parte de la presente investigación.

7.9 Técnicas de procesamiento y análisis de los datos

Para esta revisión se tomó como punto de referencia los criterios estandarizados de Terwee et al. (2007) siendo una versión de fácil interpretación.

En las revisiones sistemáticas, existen herramientas que ayudan a la verificación de las propiedades de medida de la calidad metodológica de los diferentes estudios (Terwee et al., 2012), es de resaltar que para definir la calidad metodológica y la valoración de la calidad del instrumento se deben realizar de forma independiente. Se evidencia en algunos artículos la realización de un proceso de traducción y adaptación cultural que permitiera mantener la validez del contenido a nivel conceptual y facilitar la interpretación de los ítems en forma individual previo a su aplicación (Beaton et al., 2000). Este modelo propone 5 etapas que son:

1. Traducción inicial,
2. Síntesis de las traducciones,
3. Traducción inversa,
4. Comité de expertos,
5. Prueba de la versión preliminar y como sexta (6) etapa envió al comité coordinador quien determina si la adaptación fue adecuada.

8. Consideraciones éticas

Se tuvo en cuenta la integridad de las investigaciones, relacionadas con la honestidad intelectual de la revisión crítica del contenido propuesto en sus resultados y la versión final divulgada por los investigadores en los artículos consultados.

Como principios éticos también se tuvo en cuenta en el proceso de identificación de artículos que hicieron parte de la investigación, el uso apropiados de las referencias, la extracción de la información relevante y el análisis final de la investigación fueron: principio de la buena fe, obra con autoría plural – colectiva, expuestas en el acuerdo 014 de 2018 por el cual se adopta el nuevo estatuto de Propiedad Intelectual de la Universidad Surcolombiana “USCO”.

La resolución 8430 de 1993, establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, sin embargo en su artículo 11 sección A, establece como categoría de investigación sin riesgo: a aquellos estudios que emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

9. Resultados

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a los cuarenta y tres (43) artículos incluidos en la investigación, a partir de los objetivos específicos describiendo cada uno.

9.1 Objetivo 1

Evaluar los criterios de calidad para las propiedades de medición: validez de contenido, tipo de estudio, consistencia interna, validez de criterio, validez de constructo, reproducibilidad, sensibilidad, efecto piso techo e interpretabilidad de los instrumentos de clima escolar encontrados

La tabla 1 muestra las propiedades de medida de los estudios incluidos en esta revisión, se hizo uso de los criterios de Terwee et al. (2007), para evaluar la calidad y las propiedades de medida (psicométricas) que son: Validez de Contenido, Consistencia Interna, Validez de Criterio, Reproducibilidad (Acuerdo – Fiabilidad), Sensibilidad, Efecto Piso -Techo e interpretabilidad, estas dimensiones presentan 4 ítems que facilita la evaluación en la calidad metodológica: 1. Criterio de calidad positiva (+), 2. Criterio de calidad Intermedia (?), 3. Criterio de calidad Negativa (-), 4. Criterio de calidad (0) Sin información disponible. Haciendo uso de esta herramienta se realizó la evaluación de cada instrumento propuesto por los autores de los artículos seleccionados, adicionando el instrumento y el país de origen de este. A continuación se muestran los resultados.

The life satisfaction scale (SWLS)	Estados Unidos										
the California School Climate Survey (CSCSS)	Estados Unidos	(+)	(+)	(+)	(+)	0	0	0	(-)	(+)	5
El clima escolar de California - Formulario abreviado (CSCSS-SF)	Estados Unidos	(+)	(+)	(-)	(+)	0	0	0	0	0	3
Delaware School Climate Survey– Student (DSCS–S)	Estados Unidos	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	9
Encuesta brasileña del clima escolar de Delaware - Estudiante (DSCS-S brasileño).	Estados Unidos	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	0	0	(+)	7
Delaware School Climate Survey- Student (DSCS-S)	Estados Unidos	(+)	(-)	?	0	0	0	0	0	0	1
Punitive, and SEL Techniques Scale (DTS-S)	Estados Unidos	(+)	(-)	?	0	0	0	0	0	0	1
the readiness assessment	Estados Unidos	(+)	(+)	(+)	0	0	0	0	0	0	3

The Youth Risk Behavior Survey (AZ YRBS).											
Climate Questionnaire (SCQ)	Rumania	(+)	(-)	(-)	?	0	0	0	0	0	1
questionnaire PISA	Rusia	?	(-)	?	(-)	0	0	0	0	0	0
The School Safety Survey (SCS)	Estados Unidos	?	(-)	(-)	?	0	0	0	0	0	(0)
The School Safety Survey (SSS)											
The School Climate Survey	Estados Unidos	(+)	(+)	(0)	?	0	0	0	0	(+)	3
California School Climate and Safety Survey (CSCSS)											
Initial evaluation of the Meriden School Climate Survey–Student Version (MSCS-SV)	Estados Unidos	(+)	(-)	?	(-)	?	(+)	0	0	(+)	3
Learning Environment Survey (school climate)	Estados Unidos	(+)	(-)	?	?	0	0	0	0	0	1

School Success Profile (SSP)	Estados Unidos	(+)	(-)	?	?	0	0	0	0	0	1
Satisfaction Survey (SSS)	Estados Unidos	(+)	(+)	(-)	0	0	?	0	0	0	2
Pedagogical and Social Climate (PESOC))	Europa	(+)	(-)	(-)	?	0	0	0	(+)	(+)	3
Student`s Sense of Belonging											
Classroom social climate	Israel	(+)	0	?	0	0	0	0	0	0	1
Cyberbullying questionnaire											
California School Climate Survey (CSCS)	Israel	(+)	?	0	0	0	0	0	0	0	1
California School Climate Survey (CSCS)	Israel	(+)	?	?	0	0	0	0	0	0	1
The Authorized School Weather Survey (ASCS)	Estados Unidos	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	0	0	0	0	5
The Authorized School Weather Survey (ASCS)	Estados Unidos	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	0	0	0	(+)	6

California Healthy Kids Survey (CHKS)	Estados Unidos	(+)	0	(+)	(+)	(+)	(+)	0	(-)	(+)	6
My Class Inventory (MCI)	Australia		0								
Early Adolescent Temperament Questionnaire–Revised	Estados Unidos	(?)		0	(+)	0	0	(+)	0	(+)	3
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	Inglaterra		(-)								
Children’s Depressive Inventory (CDI)	Estados Unidos		(+)								1
School Climate and School Identification Measure–Student (SCASIMSt)	Estados Unidos	(+)	(-)	(-)	(?)	0	(?)	(+)	0	(?)	2
Escala de Convivencia Escolar (ECE).	España	(+)	(+)	(?)	(+)	(+)	(+)	(+)	0	(+)	7
Japan School Climate Inventory (JaSC)	Japón	(+)	(-)	0	(?)	(?)	(?)	(+)	0	0	2

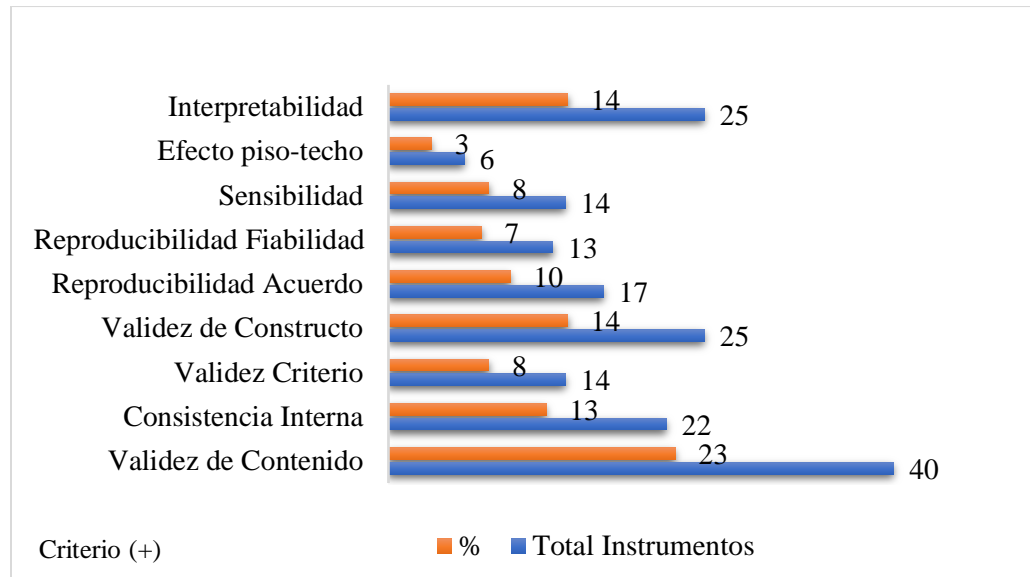
La Escala de Entorno Social Escolar	Estados Unidos	(+)	(?)	(+)	(+)	(+)	(?)	(?)	(?)	(+)	5
Questionnaire developed by Rampa (2004)	Irán	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	8
Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)	Suiza	(+)	(-)	(?)	(+)	(+)	(+)	(?)	(-)	(+)	5
behavioral willingness (BW)	Suiza										
Interpersonal Reactivity Index	Estados Unidos										
Inventory of School Climate-Student (ISC-S)	Estados Unidos	(+)	(+)	0	(+)	(+)	(?)	(+)	0	(+)	6
Cyberbullying and cybervictimization were assessed using the respective scales of the ECIPQ	España										
Inclusión Climate Scale (ICS)	No se Identifica	(+)	(?)	0	(+)	0	0	0	(-)	0	2

School achievement	No se Identifica										
Social inclusion, emotional inclusion, and academic self-concept (PIQ)	Alemania										
My Class Inventory	España	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(?)	(+)	(-)	(+)	7
The Maryland Safe and Supportive Schools School Climate Survey (MDS3)	Estados Unidos	(+)	(?)	0	(+)	(+)	(?)	(+)	(-)	(+)	5
Maryland Safe and Supportive Schools School Climate Survey (MDS3)	Estados Unidos	(+)	(?)	(?)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	6
Brazilian version of the School Climate Survey - Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS; Appendix).	Estados Unidos	(+)	(+)	0	(+)	0	(?)	0	0	0	3

Peer Aggressive and Reactive Behaviors Questionnaire (PARB-Q)	Brasil										
School Climate Survey	Estados Unidos	(+)	(+)	0	(+)	0	0	0	(?)	(+)	4
Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS)	Estados Unidos										
Bullying Victimization (survey of the world of children)	UNICEF-Ginebra	(+)	(?)	(?)	(+)	0	0	0	0	0	2
School Climate (features of school life)	Chile, Sudáfrica										
Encuesta de clima escolar modificada-Delaware (M-DSCS-S)	Estados Unidos y China	(+)	(+)	0	0	0	(+)	0	0	(+)	4
Perceived school climate	China	(+)	(+)	(-)	(+)	0	0	0	0	(+)	4

Moral disengagement	Estados Unidos											
Defending	Italia											
Peers' defending	Italia											
Perspective taking and empathic concern (IRI)	Estados Unidos											
Punctuation Total (+)		40	22	14	25	17	13	14	6	25		176

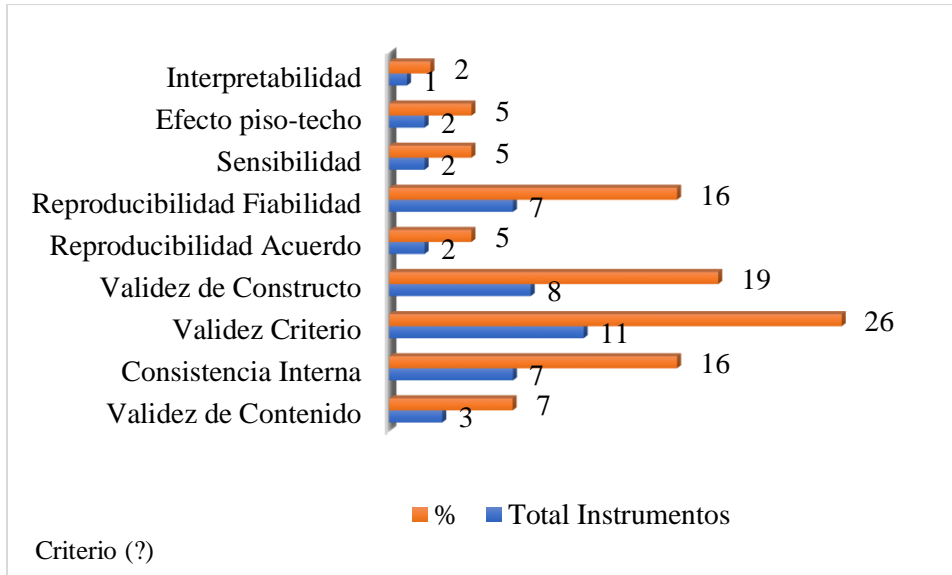
Nota. criterios de calidad: (+) = positiva. (?) = Diseño o método dudoso. (-) = Negativa. (0) = no hay información disponible .

Figura 3*Total puntuaciones positivas propiedades psicométricas*

De los 43 artículos abordados se hace una identificación de 73 instrumentos, algunos artículos han vinculado más de un cuestionario para la creación del instrumento final. Como propiedad psicométrica se muestra en su criterio de calidad positiva (+) en la validez de contenido una descripción clara del objetivo de medición, la población objetivo que participaron en la encuesta con un total de 40 instrumentos representados en 22,7%, en consistencia interna 22 instrumentos que representan 12,5%, en validez de criterio 14 instrumento con un 8%, Validez de Constructo 25 Instrumentos con 14,2%, Reproducibilidad – Acuerdo 17 instrumentos representados en 9,7%, Reproducibilidad – Fiabilidad 13 Instrumentos con un 7,4%, Sensibilidad 14 Instrumentos con un 8%, Efecto piso Techo 6 instrumentos con un 3,4% e Interpretabilidad 25 instrumentos con un 14,2% (ver figura 3).

Figura 4

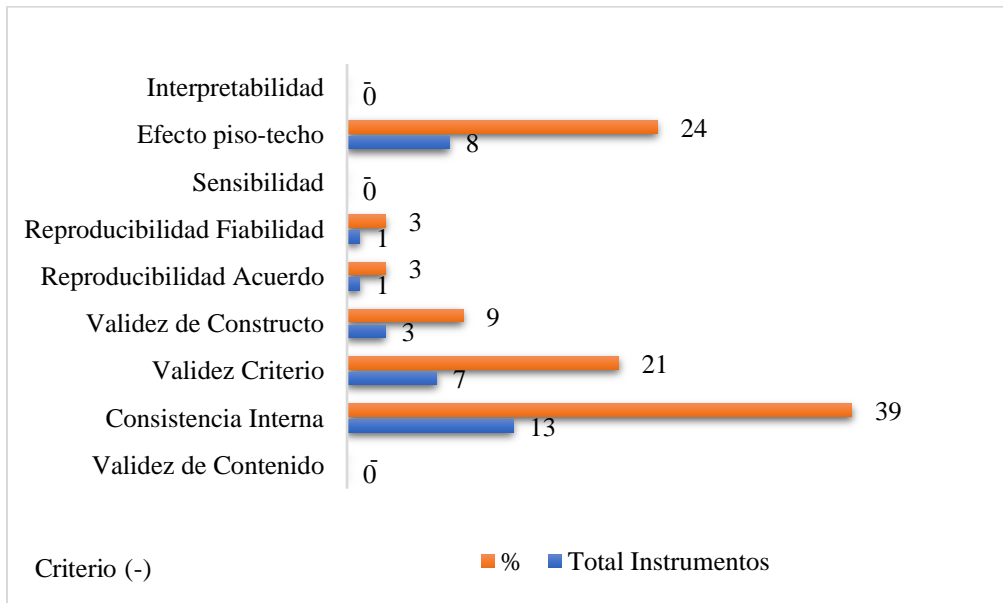
Total puntuaciones intermedias propiedades psicométricas



Como criterio de calidad intermedia (?) en la puntuación Validez de Contenido se identificó un total de 3 instrumentos representados en un 7,0%, en consistencia interna 7 instrumentos que representan 16,3%, en validez de criterio 11 instrumento con un 25,6%, Validez de Constructo 8 Instrumentos con 18,6%, Reproducibilidad – Acuerdo 2 instrumentos representado en 4,7%, Reproducibilidad – Fiabilidad 7 Instrumentos con un 16,3%, Sensibilidad 2 Instrumentos con un 4,7%, Efecto piso Techo 2 instrumentos con un 4,7% e Interpretabilidad 1 instrumentos con un 2,3% (ver figura 4).

Figura 5

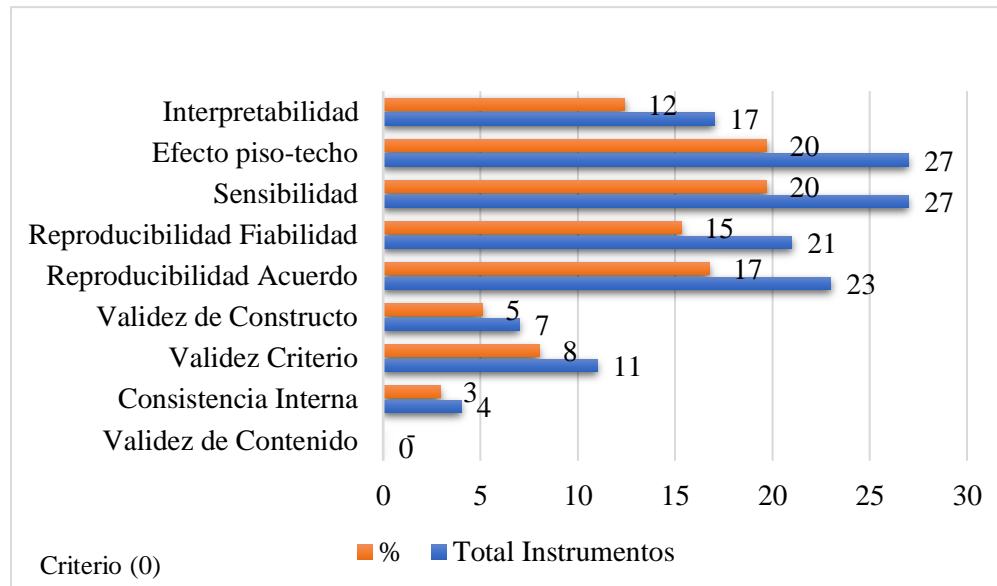
Total puntuaciones negativas propiedades psicométricas



Como criterio de calidad negativa (-) la puntuación en la Validez de Contenido, sensibilidad e interpretabilidad un total de cero instrumentos calificados, en consistencia interna 13 instrumentos que representan 39,4%, en validez de criterio 7 instrumento con un 21,2%, Validez de Constructo 3 Instrumento con 9,0%, Reproducibilidad – Acuerdo 1 instrumento representado en 3,0%, Reproducibilidad – Fiabilidad 1 Instrumento con un 3,0%, Efecto piso Techo 8 instrumentos con un 24,2% (ver figura 5).

Figura 6

Total puntuaciones sin información propiedades psicométricas

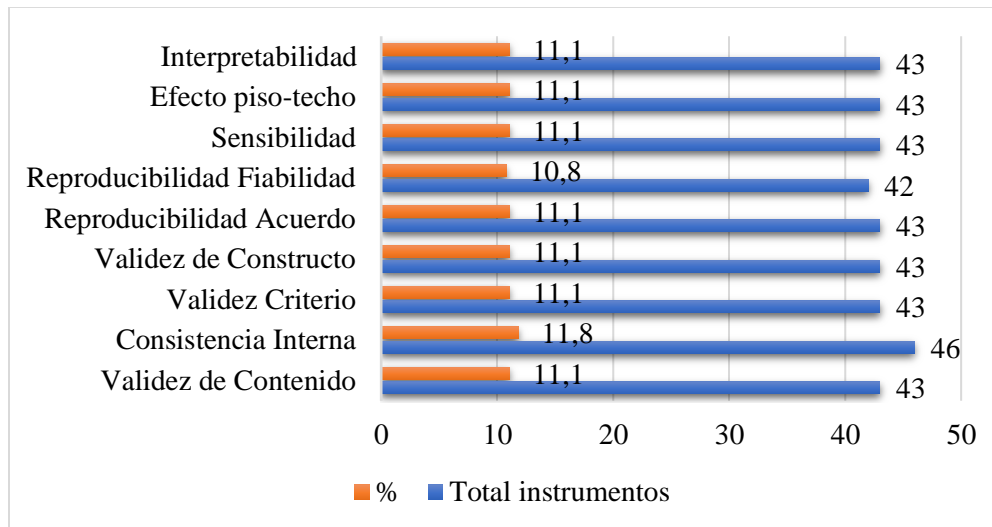


Como criterio de calidad sin información disponible (0), la puntuación en la Validez de Contenido un total de cero instrumentos identificados, en consistencia interna 4 instrumentos que representan 2,9%, en validez de criterio 11 instrumento con un 8,0%, Validez de Constructo 7 Instrumento con 5,1%, Reproducibilidad – Acuerdo 23 instrumento representado en 16,8%, Reproducibilidad – Fiabilidad 21 Instrumento con un 15,3%, Sensibilidad 27 instrumentos representados en 19,7%, Efecto piso Techo 27 instrumentos con un 19,7% e Interpretabilidad 17 instrumento representado en 12,4%. (ver figura 6).

Como análisis general se puede evidenciar que de los 73 instrumentos algunos artículos han vinculado más de un cuestionario para la creación del instrumento final. Se identificó que en validez de contenido solo 43 instrumentos presenta criterio de calidad positiva (+) e Intermedia (?) representada en un 11,1%. En consistencia interna 46 instrumentos presentan criterio de calidad positiva (+), Intermedia (?), negativa (-) y sin información (0) representada en un 11,8%. En validez de constructo 43 instrumentos presenta criterio de calidad positiva (+) e Intermedia (?) negativa (-) y sin información (0) representada en un 11,0%. En reproducibilidad- acuerdo 43 instrumentos presenta criterio de calidad positiva (+) e Intermedia (?) negativa (-) y sin información (0) representada en un 11,1%. En reproducibilidad – fiabilidad 42 instrumentos presenta criterio de calidad positiva (+) e Intermedia (?) negativa (-) y sin información (0) representada en un 10,8%. En sensibilidad 43 instrumentos presenta criterio de calidad positiva (+) e Intermedia (?) y sin información (0) representada en un 11,1%. En efecto piso techo 43 instrumentos presenta criterio de calidad positiva (+) e Intermedia (?) negativa (-) y sin información (0) representada en un 11,1% y interpretabilidad 43 instrumentos presenta criterio de calidad positiva (+) e Intermedia (?) y sin información (0) representada en un 11,1%. No presenta criterio de calidad negativa (-) para esta propiedad, (ver figura 7).

Figura 7

Total puntuaciones propiedades psicométricas instrumentos



El número de estudios relacionados con el clima escolar ha aumentado en la literatura. En consecuencia, la búsqueda de un instrumento considerado adecuado y que reúnan todos los criterios de interés es cada vez más complejo, mucho más si se requiere que estas propiedades de medida establezcan criterios con validez y confiabilidad justificada.

Dentro de los artículos analizados se encuentran instrumentos que describen de forma clara sus objetivos y población de forma general, siendo necesario un proceso donde se pueda discriminar las diferencia en los sujetos, evaluar o predecir una respuesta y evaluar cambios a lo largo del tiempo (Kirschner & Guyatt, 1985). Lo anterior permitiría que investigaciones centradas en el clima escolar pueda tener en cuenta la diversidad poblacional y diferencias culturales a la hora de abordar aspectos relacionados con la validez de contenido.

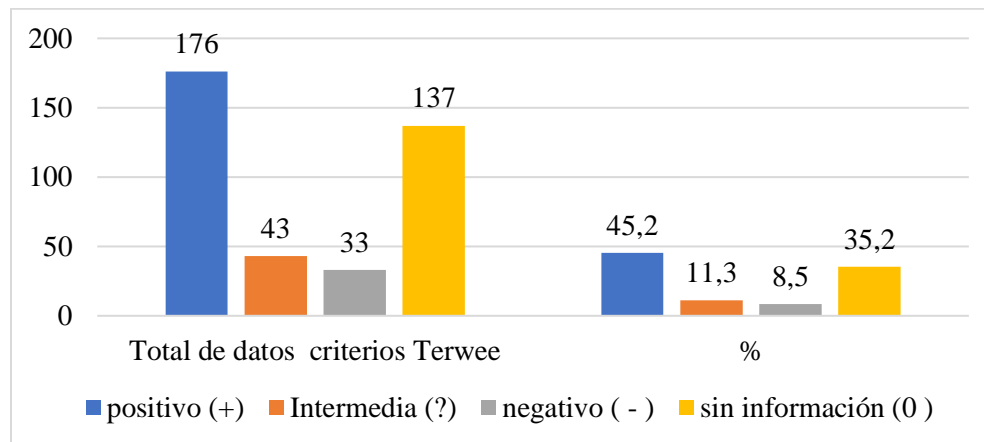
En el total de los datos de las 9 validaciones de calidad para las propiedades de medida propuestos por los criterios de Terwee et al. (2007), se tiene que de los 43 artículos seleccionados 176 datos representado en las 9 propiedades de medición, se obtiene un criterio de calidad positiva (+) representado con un 45,2%. 43 datos con criterios de calidad intermedia (?)

representado 11,3%. 33 datos con criterio de calidad negativa (-) representado en un 8,5% y 137 datos con criterio de calidad sin información (0) representado en un 35,2%.

Se evidencia que las validaciones positivas (+) y sin información (0) son de mayor puntuación dentro de los instrumentos verificados, seguida de validación intermedia (?) y negativa (-) con menos información dentro de los instrumentos, estos sugieren de forma general falencias en los diseños o métodos dudosos en los instrumentos, sin participación de la población objetivo, alfa de Cronbach <0.70 , correlaciones <0.70 a pesar del diseño y métodos adecuados (ver figura 8).

Figura 8

Puntuaciones criterios de Terwee et al.(2007)



9.2 Objetivo 2.

Determinar las características de las poblaciones (tamaño de la muestra, sexo de los participantes, diversidad poblacional) que fueron evaluadas con los instrumentos de CE.

El consolidado de los artículos seleccionados se encuentra en el anexo 1 (ver tabla 5), donde se muestra el lugar de realización del estudio, el número de artículos realizados en el país, encontrando a Estados Unidos con 17 estudios, siendo el país con mayor número de

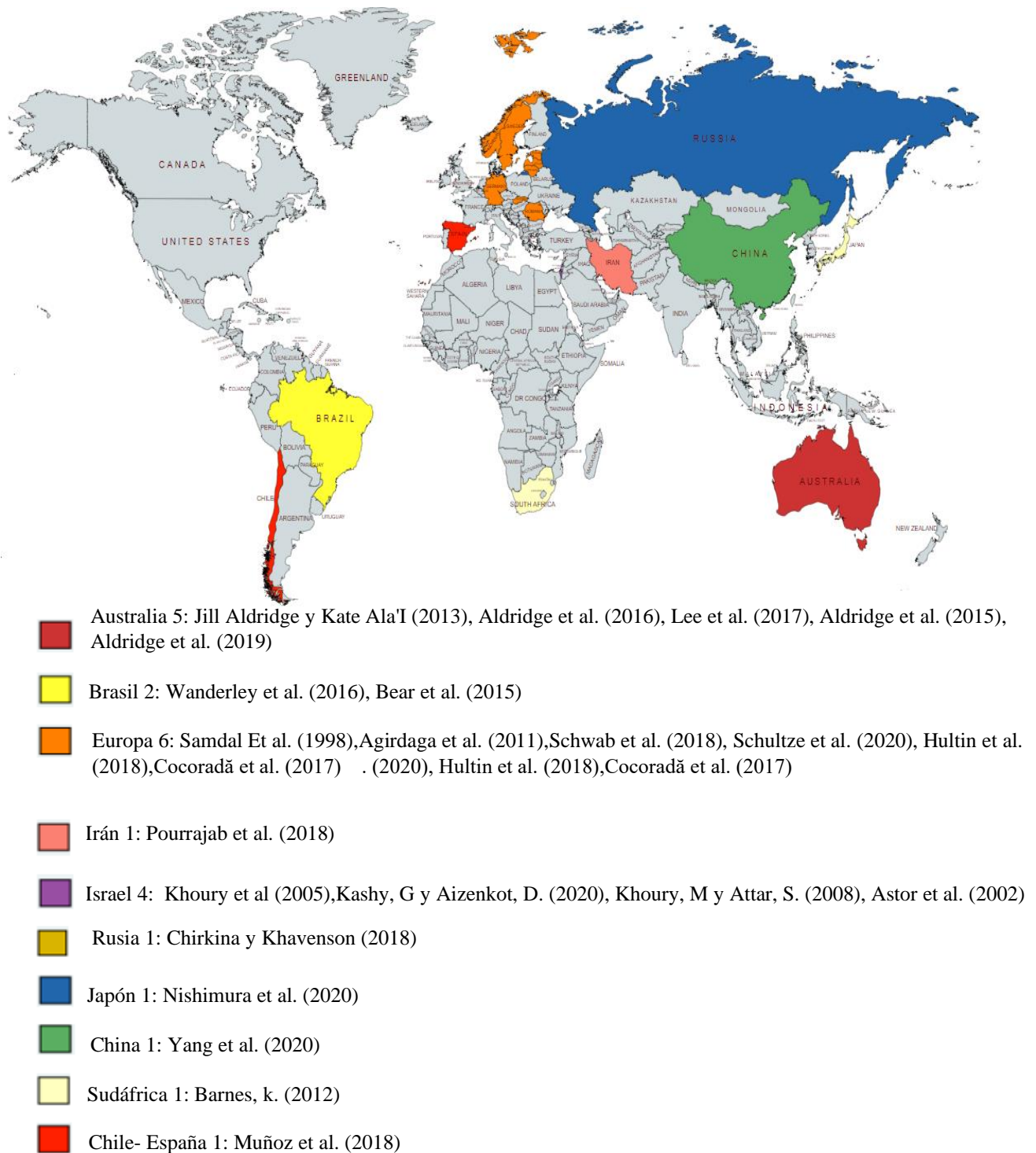
publicaciones. centrados en Maryland, Distritos escolares de nueva Inglaterra, Delaware (2 estudios), Baltimore, Virginia (2 estudios), California, Nueva York (2 estudios), Arizona, Pittsburgh, Sur este de Estado Unidos, Washington, Texas y 2 que no especifican lugar (zona urbana y escuelas de secundaria Estados Unidos). En Europa los estudios se han centrado en el contexto urbano del sur de Suecia, centro y sur de Suecia, Letonia, Noruega y Eslovaquia, Bélgica, Renania del norte- wetfalia, Alemania (2 estudios) y Rumania. En Australia las investigaciones se han centrado en el contexto urbano Occidental, Perth Australia Occidental, Oeste de Australia, y en escuelas públicas y privadas de Australia. En Israel el contexto abordado se centra en escuelas públicas y escuelas públicas de nivel socioeconómico medio – bajo. En Brasil el contexto de realización de la investigación son escuelas privadas y públicas de Porto Alegre. China con 1 investigación en Taiyuan, Irán en Estado Lorestan, Japón en escuelas de Japón, Rusia en escuelas urbanas, Sudáfrica en la provincia Oriental del Cabo, Chile- España en el contexto urbano, Chile y Sudáfrica en Wave One of the Children's Estudio de mundos en cada país, China – Estados Unidos en Delaware y Guangdong respectivamente, en México – Estados Unidos en escuelas Maryland y México.

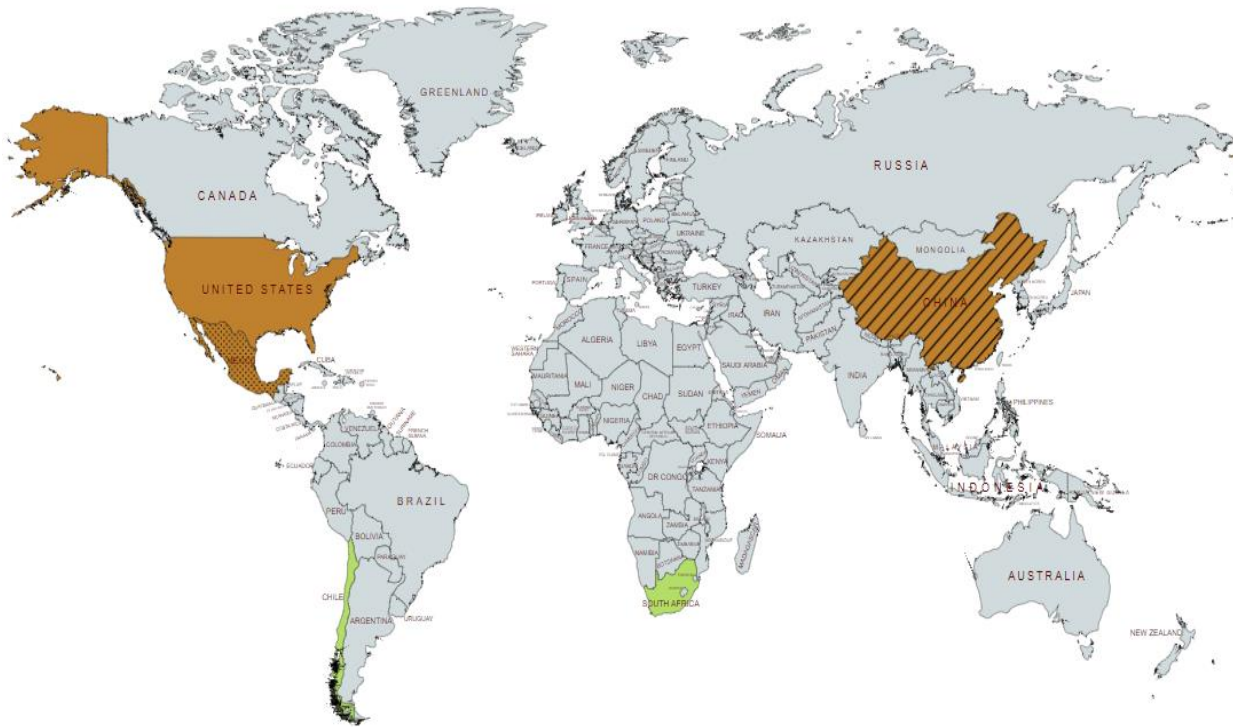
En cuanto a la población que participó en la investigación sobresale el estudio realizado en Estados Unidos con una muestra total de 64.670 estudiantes entre 11 y 16 años de escuelas urbanas y rurales de Maryland. Seguido de otro estudio realizado en Nueva York con una muestra total de 61.684 estudiantes de grado 9, siendo las poblaciones más grande de los estudios. Para una mayor visualización de los estudios realizados, se presenta el total de artículos seleccionados según ubicación geográfica, encontrando 18 estudios realizados en Estados Unidos, 5 estudios realizados en Australia, Brasil 2 estudios, Europa 6 estudios, Israel 4 estudios y China, China -Estados Unidos, Chile- España, Chile- Sudáfrica, Japón, Irán, México- Estados


Unidos, Rusia y Sudáfrica con un estudio cada uno, se identifica los autores y año de realización de cada estudio (ver figura 9).

Figura 9

Total de artículos seleccionados según ubicación geográfica






 EE.UU 18: Waasdrop et al. (2020), Gage et al. (2015), Bear et al. (2011), Bear et al. (2017), Van et al. (2016), Konold, T y Cornell, D (2015), Kris et al. (2016), Hopson, L y Lee, E (2011), Bosworth et al. (2018), Derosier, M y Newcity, J. (2008), Huang, F y Anyon, Y. (2020), Sink, c y Spencer, L. (2005), Konold et al. (2016), Piccolo et al. (2019), Hamlin, D. (2020), Loukas, A., y Robinson, S. (2004), Fan et al. (2011)

 México- EE. UU 1: Shukla et al. (2019)

 China - EE. UU 1: Yang et al. (2013)

 Chile- Sudáfrica 1: Varela et al. (2020)

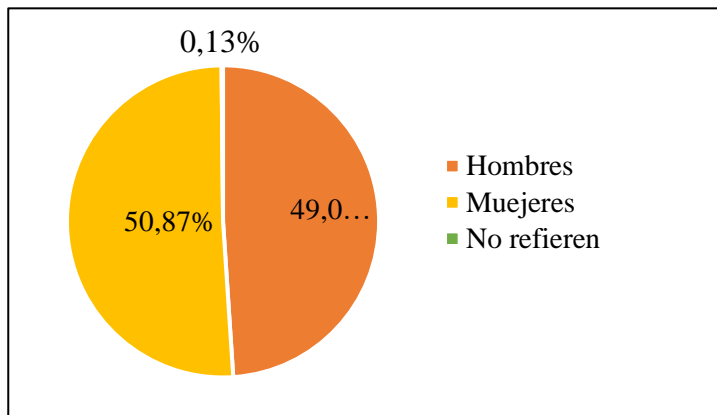
Nota. Elaboración propia utilizando la herramienta mapchart.net. En los dos mapas se muestra el total de artículos de los lugares donde los autores realizaron su investigación, se resalta 4 estudios correlacionados entre países.

Como población total participante en las investigaciones abordadas, estas se encuentran distribuidas en género: masculino, femenino y los que no reportaron el género dentro de los

instrumentos aplicados. Se muestra que prácticamente no hay una variación significativa entre la población masculina y femenina, sólo el 1% marca la diferencia. Se resalta que, dentro de los artículos seleccionados, 10 de estos no hacen diferencia entre género y toman un valor general de la población objeto de análisis (Ver Figura. 10)

Figura 10

Genero.



La diversidad poblacional presente en los estudios se encuentra representada en afroamericanos en 13 estudios, hispanos o latinos y asiáticos en 12 estudios cada uno, blancos y nativos en nueve estudios cada uno, Caucásicos y multirracial en 4 estudios cada uno y en 3 estudios se representa como otros sin más información. Los estudios que abarcan mayor diversidad poblacional (blancos, afroamericanos, hispanos o latino, asiáticos, nativos, multirracial) son los estudios de. Konold y Cornell (2015); Konold et al. (2016); Loukas y Robinson (2004); Bear et al. (2011); Bear et al. (2017); Fan et al. (2011); Gage et al. (2016); Huang y Anyon (2020); Sink y Spencer (2005); Waasdorp et al. (2020); Yang et al. (2020). En la tabla 2 se muestra la información detallada.

10	Bear, G., Yang, C., Mantz, L., Harris, A. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools.	30.071	14.705	15.366	----	---	X	X	X	---	---	X	X	---
11	Bosworth, k., Garcia, R., Judkins, M., Saliba, M. (2018). The impact of leadership involvement in enhancing high school climate and reducing bullying: An exploratory study.	3.270	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
12	Cocoradă, E., Cazan, A., Orzea, L. (2017). School Climate and School Achievement in the Romanian Secondary Education.	605	237	368	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
13	Chirkina, T. A., & Khavenson, T. E. (2018). School Climate: A History of the Concept and Approaches to Defining and Measuring it on PISA Questionnaires.	9.292	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
14	Derosier, M., Newcity, J. (2008). Students' Perceptions of the School Climate.	223	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
15	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	16.168	8.084	8.084	---	X	X	X	X	X	---	---	---	---
16	Gage, N. A., Larson, A., & Chafouleas, S. M. (2016). The	3.504	1.748	1.756	----	X	X	X	X	X	---	---	---	--

22	Khoury, M y Attar, S. (2008). Student Victimization by Peers. Comparison Between Bedouin and Non-Bedouin Arab Students in Israel.	10.441	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
23	Khoury, K., Benbenishty, R., Astor, A. (2005). The Effects of School Climate, Socioeconomics, and Cultural Factors on Student Victimization in Israel.	10.444	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
24	Konold, T., Cornell, D. (2015). Measurement and structural relations of an authoritative school climate model: A multi-level latent variable investigation	48.027	23.341	24.686	----	X	X	X	X	X	----	----	X	----
25	Konold, T., Cornell, D., Shukla, K., Huang, F. (2016) Racial/Ethnic Differences in Perceptions of School Climate and Its Association with Student Engagement and Peer Aggression.	48.027	23.341	24.686	--	X	X	X	X	X	---	---	X	---
26	Kris, T., Tamika, G., Ruth, B. (2016). latent class analysis of school climate among middle and high school students in California public schools.	577.026	282.743	294.283	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
27	Loukas, A., y Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment.	868	417	451	---	X	X	X	X	X	---	---	X	---

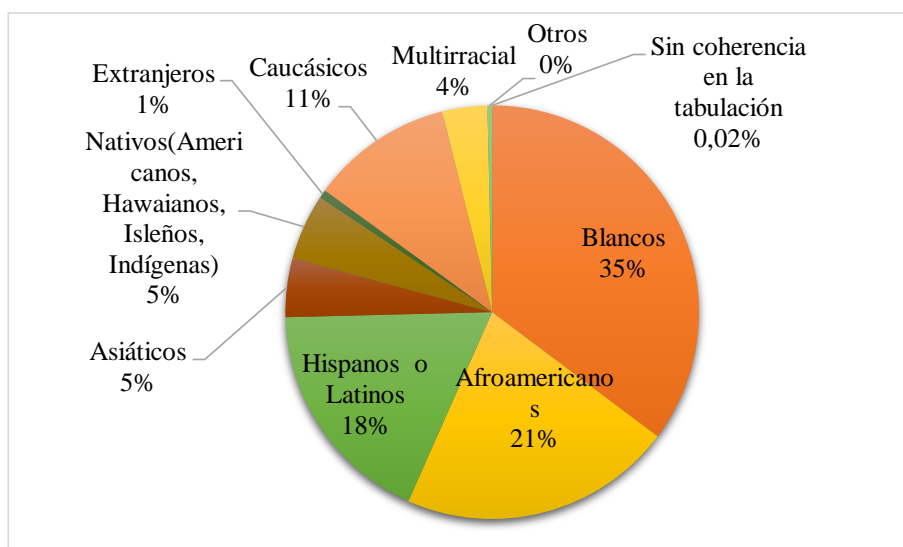
	Adaptation and preliminary validation evidences of the School Climate Questionnaire – Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS).													
40	Van, k., Johnson. S., Bettencourt. A., Lindstrom,S. (2016). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis.	25.776	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
41	Varela, J., Savahl, S., Adams, S., Reyes. (2019). FExamining the Relationship Among Bullying, School Climate and Adolescent Well-Being in Chile and South África: a Cross Cultural Comparison.	1.829	940	889	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
42	Yang, C., Bear, G., Chen, F., Zhang, W., Blank, J., Huang, X. (2013). Students' Perceptions of School Climate in the US and China.	13.835	6.917	6.918	---	---	X	X	X	---	---	X	---	X
43	Yang, J., Wang, X., Lei, L. (2020). Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: A moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending.	404	189	215	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Nota. Población que hace parte de cada artículo seleccionado.

En la distribución poblacional se muestra en la figura 11. La representación de la población que hizo parte de los estudios presentados en forma gráfica, blancos un 35% del total de datos, seguido por Afroamericanos un total de 21%, Hispanos o Latinos con un 18%, Caucásicos 11%, Asiáticos y Nativos (Americanos, Hawaianos, Isleños, Indígenas) 5% cada uno, Multirracial 4%, Extranjeros 1% y Otros un 0,004%.

Figura 11

Distribución poblacional



9.3 Objetivo 3.

Conocer características de los instrumentos: nombre, autor del instrumento, número de ítems, año de publicación. dimensiones evaluadas y filiación institucional de los autores de la publicación.

Dentro de las revisiones de literatura, se encontró una fuente variada de instrumentos de medición del clima escolar, que abarcan cuestionarios, escalas, inventarios entre otros buscando evidenciar la confiabilidad en sus puntuaciones según la inferencia de validez en los criterios de

las diferentes dimensiones según interpretación mediada por el contexto cultural del lugar de aplicación. Dada la diversidad poblacional y la adaptación que se hace, es difícil obtener resultados confiables, puesto que las inferencias personales del evaluado se encuentran sujetas a la subjetividad de su modo de sentir, pensar y actuar frente a situaciones cotidianas.

A continuación, se muestra una panorámica sobre las dimensiones abordadas para el estudio del clima escolar en los diferentes ámbitos (ver tabla 3), estos instrumentos de medición y evaluación encontrados desde los aportes que hacen los autores y que son adaptados por los interesados a su contexto cultural. En la tabla, se muestran los 73 instrumentos, adicionando el autor del instrumento, el número de ítems, el año de publicación del artículo y adaptación, las dimensiones que fueron definidas para cada instrumento según el interés de investigación y lugar donde se realizó la aplicación del instrumento. Tomando las dimensiones expuestas en cada estudio, y los aportes sobre la investigación del CE Thapa et al. (2013), quienes destacan 4 dimensiones: la seguridad, las relaciones, la enseñanza y el aprendizaje, y el entorno institucional, se logra identificar que la dimensión seguridad está relacionada con sentirse seguro (social, emocional, física e intelectual). Otras dimensiones que se relacionan con lo expuesto a la dimensión seguridad se encuentran: el cumplimiento de reglas y normas, apoyo a la equidad, afiliación étnica / cultural, honestidad, sentido de pertenencia entre otros, siendo representada con una mayor asignación de dimensiones sobre esta categoría en los instrumentos que se diseñan o adaptan.

En la dimensión relaciones donde se establecen las normas, metas, formas de interacción en la escuela. Se encuentran presentes dimensiones que estarían relacionadas con la dimensión relaciones en las que sobresalen: relaciones entre pares, burlas, acoso y/o agresión relacional entre pares, empatía, competitividad, fricción entre pares, intimidación, apoyo, aislamiento,

problemas emocionales de comportamiento, victimización, indisciplina, interrupciones. En la dimensión enseñanza y aprendizaje donde los maestros son los encargados de definir las normas y objetivos que aporten al aprendizaje. Se encontró dimensiones que se relacionan con enseñanza y aprendizaje entre las que están: la relación docente-alumno, el docente escucha al alumno, valor académico, rendimiento académico, problemas en clase, expectativas académicas, actitud sobre las actividades de aprendizaje y sus aprendizajes. Siendo las dimensiones más relevantes encontradas.

En el entorno institucional Thapa et al. (2013), establece dos aspectos: conexión compromiso escolar y entorno de la escuela, dentro de los instrumentos abordados se encuentran aspectos relacionados con conexión escolar, medio ambiente, entorno físico escolar, participaciones significativas. Siendo estas dimensiones las más sobresalientes en los estudios. Se resalta el abordaje de otras dimensiones presentes en diferentes artículos como la dimensión inseguridad en la escuela (criminalidad, armas, drogas, abuso), la participación estudiantil, y la identificación de las redes de apoyo (familia, amigos, vecinos) en la mejora del clima escolar. El informar y buscar ayuda otra dimensión importante que busca medir la capacidad de los evaluados de poder buscar soluciones que se prestan dentro de las instituciones y que son pocas denunciadas cobra relevancia dentro de los instrumentos. No se evidenciaron dimensiones en 5 estudios los cuales son Diener et al. (2013) y los instrumentos Moral identity scale (IM), Resilience Scale (ER), The life satisfaction scale (SWLS), wellbeing scale adapted from the WHO-Five WBI de Aldridge et al. (2016).

Tabla 3.

Características de los instrumentos

#	Instrumento Aplicado	Autor y año de creación	Nº ítems	Año publicación/Adoptado por	Dimensiones Evaluadas	Lugar
1	self-reported three-item scale	Espelage y Swearer. (2003)	43	Agirdaga et al. (2011)	-Son intimidados en la escuela, -Son insultados en la escuela, y son excluidos en la escuela por sus compañeros. -Ascendencia nativa y no nativa.	Europa
2	What Is Happening In This School? (WHITS) questionnaire	Jill Aldridge y Kate Ala'I (2013)	48	---	- Apoyo al profesorado - Conexión entre pares - Conexión escolar -Afirmando la diversidad -Claridad en las reglas -Informar y buscar ayuda	Australia
3	What Is Happening In This School? (WHITS) questionnaire	Aldridge y Ala'I (2013)	48	Aldridge et al. (2015)	- Apoyo al profesorado - Conexión entre pares - Conexión escolar -Afirmando la diversidad -Claridad en las reglas -Informar y buscar ayuda	Australia

4	Ethnic and Moral Identity Scale (EMIS)	Phinney (1992)	14		- Afirmación/pertenencia - Logro de identidad étnica - Comportamientos étnicos
5	wellbeing scale adapted from the WHO-Five WBI	adaptado del e de Bienestar ral OMS (WHO-WBI)1998.	15		No define las dimensiones analizadas
6	The life satisfaction scale (SWLS)	Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985)	7		No define las dimensiones analizadas
7	Resilience Scale (ER)	Wagnild y Young (1993) modificada Neill y Dias (2001).	25 -15		No define las dimensiones analizadas
8	Ethnic and Moral Identity Scale (EMIS)	Phinney (1992) modificada Aldridge et al., 2006	8	Aldridge et al. (2016)	- Afirmación/pertenencia - Logro de identidad étnica - Comportamientos étnicos
9	Moral identity scale (IM)	Aquino Y Reed (2002)	10		No define las dimensiones analizadas
10	What Is Happening In This School? (WHITS) questionnaire	Aldridge y Ala'I (2013)	48		- Apoyo al profesorado - Conexión entre pares - Conexión escolar -Afirmando la diversidad -Claridad en las reglas -Informar y buscar ayuda

Australia

11	A modified version of the What's Happening In This School? (WHITS) questionnaire	Aldridge y Ala'i (2013)	36	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo al profesorado - Conexión entre pares - Conexión escolar -Afirmando la diversidad -Claridad en las reglas -Informar y buscar ayuda 	
12	Resilience Scale (ER)	Wagnild y Young (1993) modificada Neill y Dias (2001).	15	<ul style="list-style-type: none"> -La perseverancia - Significación -Autosuficiencia 	
				Aldridge et al. (2019)	Australia
13	Victimisation scale	Bandyopadhyay et al. (2009)	24	<ul style="list-style-type: none"> - Escala de Prevalencia de burlas y acoso escolar -Escala de Actitudes agresivas -Escala de disposición a buscar ayuda -No define las 6 dimensiones analizadas 	
14	The life satisfaction scale (SWLS)	Diener, E., Inglehart, R. y Tay, L. (2013).	7	No define las 6 dimensiones analizadas	

15	the California School Climate Survey (CSCSS)	Furlong et al. (2004)	102	Astor et al. (2002)	<p>- Clima Escolar y Organización: Apoyo al profesorado, Políticas escolares, Participación Estudiantil, Mantenimiento.</p> <p>-Comportamientos de riesgo observados: Comportamientos altamente peligrosos, Todos los demás comportamientos riesgosos.</p> <p>- Victimización por parte de los estudiantes: Físico serio, Amenaza grave, Físico moderado, Amenaza moderada/Verbal, Actos peligrosos, Acoso sexual.</p> <p>- Victimización por parte de profesores o persona: Emociona, Física, Sexual.</p> <p>- Actividades peligrosas en la escuela: el robo, la lucha y el vandalismo, porte de armas, abuso de drogas.</p>	Israel
16	The California School Climate and Survey – Short Form (CSCSS-SF)	Furlong et al. (2005)	54	Barnes, k (2012)	<p>- Cultura y clima escolares: reglas y normas; seguridad física, aseguramiento social y emocional; apoyo para el aprendizaje; aprendizaje social y ciudadano; respeto por la variedad; apoyo social - adultos; apoyo social - aprendices; Unión escolar y el entorno físico.</p>	Sudáfrica

17	Delaware School Climate Survey–Student (DSCS–S)	Bear, Gaskins, Blank, y Chen. (2011)	29	Bear et al. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Violencia escolar: acoso físico y verbal; armas y ataque físico y el acoso sexual. - Relaciones Profesor-Alumno. - Relaciones Estudiante-Estudiante. - Problemas de Conducta Estudiantil. -Seguridad Escolar. - Me gusta de la escuela 	Estados Unidos
18	Encuesta brasileña del clima escolar de Delaware - Estudiante (DSCS-S brasileño).	Bear et al. (2011)., Bear, Yang, Mantz et al. (2014)	35	Bear et al. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones Docente-estudiante - Relación estudiante - estudiante. - Equidad y claridad de las reglas. - seguridad en la escuela. - intimidación en la escuela. - Participación Estudiantil. 	Brasil
19	Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S)	Bear et al. (2016)	47	Bear et al. (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones Docente-estudiante - Relación estudiante - estudiante. - Equidad y claridad de las reglas. - seguridad en la escuela. - intimidación en la escuela. - Participación Estudiantil. 	Estados Unidos

20	Punitive, and SEL Techniques Scale (DTS-S)					<ul style="list-style-type: none"> - Subescalas técnicas de comportamiento positivo (PRAISE) - Subescalas de técnicas punitivas (PUNI) - Subescalas de técnicas de aprendizaje socioemocional (TSEC) 	
21	the readiness assessment	Bosworth et al. (1999)	5			<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo Escolar - Liderazgo Distrital 	
22	the Youth Risk Behavior Survey (AZ YRBS).	1990 Agencias federales de EE.UU	75	Bosworth et al. (2018)		<ul style="list-style-type: none"> - Conexión escolar - Apoyo académico. - Relaciones Estudiante-Profesor. - Entorno Físico - Orden y Disciplina - Relaciones alumno-profesor - Participación del director en la vida escolar 	Estados Unidos
23	Climate Questionnaire (SCQ)	Orzea, 2016	71 - 50	Cocoradă et al. (2017)		<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones alumno-alumno - Relación Alumno maestro - Motivación al logro - Satisfacción escolar - Seguridad percibida 	Rumania

24	questionnaire PISA	Universidad Nacional de Investigación de la Escuela Superior de Economía en el 2011 en Rusia.	32	Chirkina y Khavenson (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo al Profesorado de Matemáticas - Gestión del aula - Relaciones profesor-alumno - Sentido de pertenecer a la escuela - Actitud hacia la escuela: Resultados de aprendizaje - Actitud hacia la escuela: Actividades de aprendizaje 	Rusia
25	The School Safety Survey (SCS)	Kelley et al., 1986	40	Derosier, M y Newcity, J (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidado - Civilidad - Cooperación - Amistad - Solución de problemas - Tolerancia - Ciudadanía - Valor -Diligencia - Honestidad - Responsabilidad -Autocontrol 	Estados Unidos

26	The School Safety Survey (SSS)	se basó, sobre la Encuesta de Seguridad Escolar de Oregón desarrollada por el Instituto de Violencia y Comportamiento Destructivo Sprague, Colvin, & Irvin (1995).	24 17 primaria	secundaria	- Seguridad Interpersonal - Seguridad Ambiental - Criminal / delincuencia	
27	The School Climate Survey	Haynes, NM, Emmons, C. y Comer, JP (1993)	17		- orden, seguridad y disciplina - claridad y equidad de las reglas escolares	Estados Unidos
28	California School Climate and Safety Survey (CSCSS)	MJ Furlong, R. Morrison y S. Boles (1991)	54		- relación profesor-alumno.	
29	Initial evaluation of the Meriden School Climate Survey– Student Version (MSCS-SV)	Distrito escolar de nueva Inglaterra (2009)	38	Gage et al. (2016)	- Como apoyo adulto en la escuela - Seguridad escolar - Respeto a la diferencia - Como apoyo adulto en el hogar - Apoyo académico en el hogar - Apoyo entre pares - agresión hacia otros	Estados Unidos
30		Departamento de Educación de	34	Hamlin, D (2020)	- Seguridad escolar - Compromiso académico	

		Nueva York. Nathanson et al. (2013)			- Conectividad personal - Ambiente relacional	
31	Learning Environment Survey (school climate)	Departamento de Educación de los EE. UU., 2019;				Estados Unidos
32		Consejo Nacional del Clima Escolar (2019)				
33	School Success Profile (SSP)	Departamento de Educación de Estados Unidos School Success Profile (SSP)	217	Hopson, L y Lee, E (2011)	28 subescalas. - apoyos sociales: padres, vecinos, amigo. - raza /etnicidad - percepción del clima escolar - Evitar problemas	Estados Unidos
34	Satisfaction Survey (SSS)	Cornell & Huang, 2016; Huang, Eklund, & Cornell, 2017),	-----	Huang, F y Anyon, Y (2020)	- Estructura disciplinaria - Apoyo estudiantil - Vinculación escolar, - Desconexión escolar - Seguridad general - Resolución disciplinaria - Suspensión fuera de la escuela (OSS) - Suspensión en la escuela (ISS) - Practicas restaurativas (RP)	Estados Unidos

35	Pedagogical and Social Climate (PESOC))	Grosin (2004)	53	Hultin et al. (2018)	-Expectativas - Percepción de las normas de los maestros - Apoyo del profesor - Actividades de enseñanza - Participación estudiantil - Ambiente escolar - Administración escolar	Suecia (Europa)
36	Student`s Sense of Belonging	Autoridad Nacional de Medición y Evaluación en Educación (RAMA) de Israel.	3		-Tener a alguien con quien pasar tiempo durante las pausas escolares - Siento un sentido de pertenencia en mi clase (SB)	
37	Classroom social climate	adaptación (Aizenkot y Kashy- Rosenbaum (2018)., Aizenkot y Kashy - Rosenbaum (2019)., Aizenkot (2017)	2	Kashy, G y Aizenkot, D. (2020)	- Mis compañeros de clase se preocupan por mí -Hay una buen ambiente entre los estudiantes de mi clase (C-C) - Mi clase es cohesiva y unificada	Israel
38	Cyberbullying questionnaire		10		- Has sido insultado en sus grupos de compañeros de clase de WhatsApp? (C-WA) - Uso en los grupos de compañeros de WhatsApp	
39	California School Climate Survey (CSCS)	Furlong et al. (2005); Rosenblatt y Furlong (1997)		Khoury, M y Attar, S (2008)	- Victimización de estudiantes por pares - Afiliación étnica/ cultura - Genero - Nivel escolar	Israel

40	Encuesta Clima Escolar California.	Furlong et al. (2005); Rosenblatt y Furlong (1997)	24	Khoury et al. (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Victimización estudiantil - Variables nivel estudiante (genero) - Variables nivel escolar (familia, vecindario, organización escuela, tipo escuela) - Clima escolar - Situación socioeconómica comunidad y familia 	Israel
41	The Authorized School Weather Survey (ASCS)	Baumrind's (1968)	39	Konold, T y Cornell, D (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura Disciplinar - Expectativas Académicas - Apoyo Estudiante - Prevalencia de Burlas y el acoso - Compromiso de los Estudiantes 	Estado Unidos
42	The Authorized School Weather Survey (ASCS)	Baumrind's (1968)	31	Konold et al. (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo Estudiantil - Estructura Disciplinar - Expectativas Académicas - Participación estudiantil - Experiencia de Victimización - Experiencia de Intimidación - La prevalencia de las burlas y la intimidación 	Estados Unidos
43	California Healthy Kids Survey (CHKS),	California Department of Education and WestEd	13	Kris et al. (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Seguridad, relaciones afectuosas, - Conexión escolar y - participación significativa. 	Estados Unidos

44	My Class Inventory (MCI)	Fraser (1982)	5		-Percepciones de fricción de los estudiantes cohesión y competencia	
45	Early Adolescent Temperament Questionnaire–Revised	Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1988)	17		Experiencias comunes a los adolescentes	
46	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	Goodman, Meltzer y Bailey (1998)	25	Loukas, A., y Robinson, S (2004)	-Problemas de conducta de los adolescentes.	Estados Unidos
47	Children’s Depressive Inventory (CDI)	Kovacs (1992)	27		-Evalúa los aspectos cognitivos y somáticos de la depresión	
48	School Climate and School Identification Measure–Student (SCASIMSt).	This scale builds on the Moos (1973)	45	Lee et al. (2017)	-Estudiante-Estudiante (SSdR), -Relación Estudiante-Personal (SSfR), - Énfasis Académico (AE) y --Enfoque y Valores Compartidos (SVA). - Gestión interpersonal positiva	Australia
49	Escala de Convivencia Escolar (ECE).	Del Rey, Casas y Ortega (2017)	50	Muñoz et al. (2018)	-Disrupción, -. Red social entre pares, - Agresión, - Ajuste normativo,	Chile y España

					- Indisciplina y . -Apatía docente	
50	Japan School Climate Inventory (JaSC),	Nishimura, T., Wakuta, M., Tsuchiya, K., Osuka, Y., Tamai, H., Takei, N y Katayama, T (2020)	32	Nishimura et al. (2020)	- Calidad de vida física y psicosocial de los estudiantes. - Victimización y perpetración. - Problemas emocionales y de comportamiento. -.Logro académico. -Apoyo académico, -Relación con el maestro, -Conexión escolar,	Japón
51	The School Social Environment Scale	Zullig et al. (2010)	39	Piccolo et al. (2019)	-Orden y disciplina, -Entorno físico escolar, -Ambiente social escolar, exclusión/privilegio -Percibido y satisfacción académica.	Estados Unidos
52	Questionnaire developed by Rampa (2004)	Rampa SH (2004)	87	Pourrajab et al. (2018)	-Ambiente escolar: la seguridad, relación, T&L,	Irán

					ambiente escolar, proceso de mejora escolar.	
					- Intervención de los Padres: crianza, aprendiendo en casa, comunicación, trabajar como voluntario, toma de decisiones y participación de la comunidad.	
					-Justicia, Apoyo al profesorado,	
					- Expectativas irrazonables.	
53	Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)	OMS (1982)	4	Samdal Et al. (1998)	-Perturbación en clase Apoyo a los estudiantes.	Suiza
					-Seguro en la escuela,	
					-Intimidación y La soledad durante los descansos	
54	behavioral willingness (BW)	Gibbons et al., (1998)	1		disposición conductual	
55	Interpersonal Reactivity Index	Davis (1980); Traducción al alemán: Lamsfuss et al. (1992)	8	Schultze et al. (2020)	la empatía cognitiva	Alemania
56	Inventory of School Climate-Student (ISC-S)	ISC-S; Brand et al. (2003)	6		clima escolar	

57	Cyberbullying and cyber victimization were assessed using the respective scales of the ECIPQ.	Proyecto Europeo de Intervención de Ciberbullying. ECIPQ; Brighi et al. (2012); Del Rey y col (2015)	11		Ciberacoso y la ciber victimización	
58	Inclusion Climate Scale (ICS)	(DeVellies, 2016)	14 - 5		-Presencia, -Participación, aceptación y logro, -Sentido de pertenencia, -Grado de felicidad de haber sido educado en la escuela.	Alemania (Europa)
59	School achievement	Hartmann y Müller (2014)	40	Schwab et al. (2018).	-Rendimiento académico	
60	Social inclusion, emotional inclusion, and academic selfconcept (PIQ)	Venetz, Zurbriggen y Eckhart (2014)	12		-Tengo muchos amigos en mi clase, inclusión emocional, autoconcepto académico.	
61	My Class Inventory	Anderson (1973)	38	Sink, c y Spencer, L (2005)	-Satisfacción, -Fricción, Competitividad, Dificultad y Cohesión.	España
62	The Maryland Safe and Supportive Schools	Centro Johns Hopkins para la prevención de la violencia	56	Shukla et al. (2019)	-Seguridad, compromiso Medio ambiente	Estados Unidos

63	School Climate Survey (MDS3)	juvenil, basado en el modelo de clima escolar del USDOE. (2016)				
64	Maryland Safe and Supportive Schools School Climate Survey (MDS3).	Centro Johns Hopkins para la prevención de la violencia juvenil, basado en el modelo de clima escolar del USDOE (2016)	56	Waasdorp et al. (2020)	-Seguridad, participación y medio ambiente	Estados Unidos
65	Brazilian version of the School Climate Survey - Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS; Appendix).	(Haynes, 1998).	37	Wanderley et al. (2016)	-Equidad -Orden y disciplina - Participación de los padres - Compartir recursos, Relaciones interpersonales de los estudiantes , y relaciones profesor-alumno.	Estados Unidos
66	Peer Aggressive and Reactive Behaviors Questionnaire (PARB-Q; Borsa & Bandeira, 2014).	Borsa y Bandeira (2014).	5		-Empatía, -Responsabilidad, -Autocontrol y afirmación del niño.	Brazil

67	School Climate Survey	Cantillon, Davidson, y Schweitzer (2003); Haynes, Emmons y Ben-Avie (2001); Sampson y Raudenbush (1999); Sampson, Raudenbush y Earls, (1997)	33	Van et al. (2016)	-Percepciones de seguridad, -El comportamiento delincente en la escuela, -El comportamiento agresivo en la escuela, -Valor en lo académico, -La conexión escolar tenía, -El entorno de aprendizaje; -Las relaciones entre maestros, -Los recursos escolares, -La participación de los padres, -El entorno físico	Estados Unidos
68	Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS)	E. Scott Huebner (1991)	28		-La familia, -los amigos, -La escuela y la vida en general	
69	Bullying Victimization (survey of the world of children)	UNICEF-Ginegra (2009)	15	Varela et al. (2020)	agresión relacional	Chile y Sudáfrica
70	School Climate (features of school life)		4		Mis maestros me escuchan y toman en cuenta lo que digo"; " Me gusta ir a la escuela "	

					" Me siento segura en la escuela	
71	Perceived school climate	Bao, Zhang, Li, Li y Wang. (2013)	6			
72	Moral disengagement	Bandura y col (1996)	32		-Clima escolar percibido	
73	. Defending	Gini et al. (2015); Pozzoli et al. (2012b)	4	Yang et al. (2020)	-Perpetración de acoso -Desconexión moral -La defensa de los pares -Defensa de los adolescentes	China estados unidos
74	Peers' defending	Sijtsema et al., (2014)	4		- Toma de perspectiva -Preocupación empática	
75	Perspective taking and empathic concern (IRI)	Davis (1983)	7			
78	Encuesta de clima escolar modificada-Delaware (M-DSCS-S)	Bear et al. (2011)	23 EE.UU 19 Chinos	Yang et al. (2013)	-Relaciones profesor-alumno. -Relaciones alumno-alumno -Me gusta de la escuela. -Equidad de reglas. -Seguridad escolar. -Relaciones profesor-alumno. Relaciones alumno-alumno,	China- Estados Unidos

Nota. Se muestran los hallazgos sobre los instrumentos de medición y evaluación encontrados en los artículos seleccionados, mostrando el instrumento aplicado, autor y año de creación, N° ítems, adaptación, dimensiones y lugar del estudio.

Como aporte a las dimensiones abordadas y haciendo uso del Atlas ti 8 versión 8.4 se realiza la nube de palabras “dimensiones” cuya representación gráfica muestra aquellas dimensiones con mayor frecuencia dentro de los 43 artículos abordados. Encontrando coincidencias con las dimensiones que se reportan en la tabla 3, sobresalen en la nube de palabras las dimensiones: seguridad, reglas, apoyo relaciones, comportamiento, conexión, percepción, intimidación, como las que más se repiten dentro los artículos (ver figura 12).

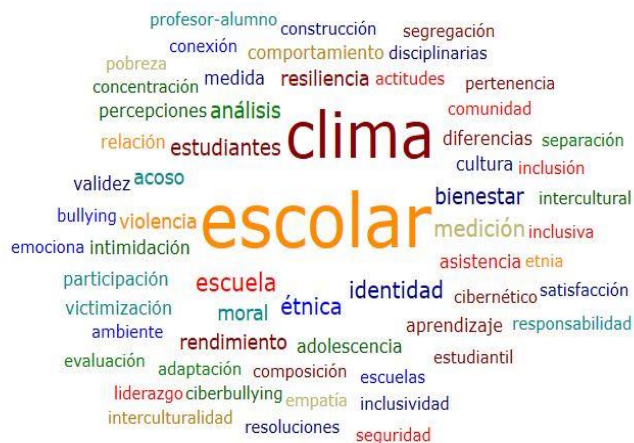
En la nube de palabras “palabras clave” sobre salen las palabras más representativas y que se relacionan con el tema de interés en la investigación encontrando: clima escolar, escuela, étnica, identidad, medición, bienestar, estudiantes, acoso moral, rendimiento, resiliencia. Como las más representativas dentro de los artículos revisados (ver figura 13).

Figura 12

Nube de palabras “ Dimensiones ”

**Figura 13**

Nube de palabras “ palabras ”

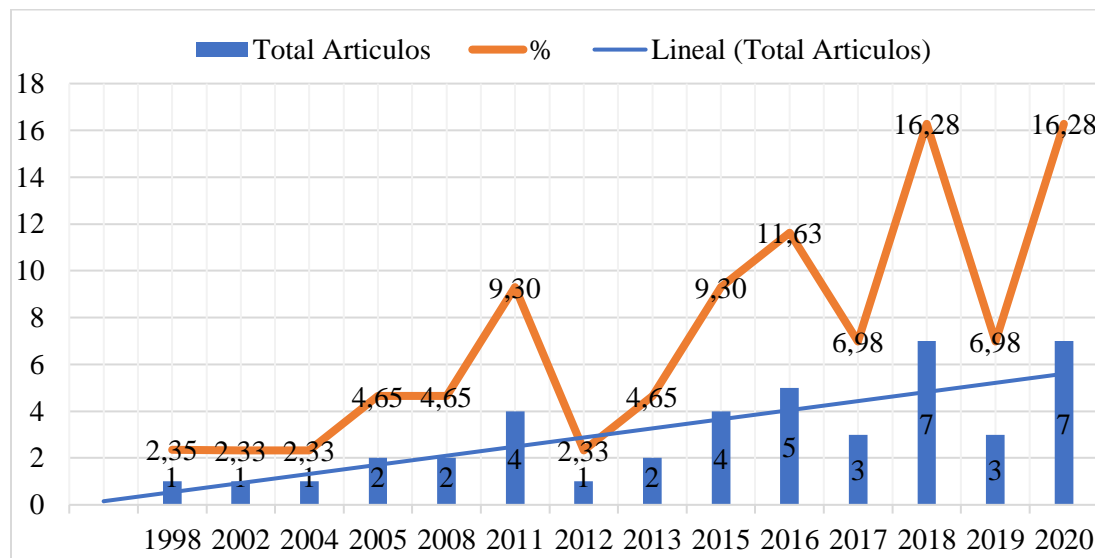


Los años en los que se evidencia mayor número de publicaciones fueron 2018 y 2020 con 7 publicaciones cada uno lo que corresponde a un 16.2% del total de datos. El menor número de publicaciones en un año fue una, lo cual ocurrió en los años 1998, 2002, 2004 y 2012. El número

promedio de publicaciones en estos 14 años fue de 3, con una desviación estándar 5.5 de publicaciones aproximadamente, un valor mínimo de publicaciones de una y un valor máximo de 7 publicaciones (Ver figura 14).

Figura 14

Años de publicación



Dentro de los artículos se encuentran instrumentos que fueron adaptados utilizados en su versión original y aplicados en el contexto de interés, en otros instrumentos fue necesario realizar adaptaciones dado al origen, idioma y cultura del instrumentos en su versión original. Apoyados por instituciones o profesionales buscaron obtener la validez de dicho instrumentos a través de la implementación de etapas que aseguran la fiabilidad de los instrumentos al realizar el proceso de traducción. Según (Beaton et al., 2000). Se debe tener en cuenta en la realización de adaptación transcultural algunas etapas que aseguren la fiabilidad de los instrumento.

De esta forma se evidencia que el tipo de estudio con mayor frecuencia se encuentra en procesos de Validación o adaptación del instrumento (B), representados en 24 artículos con un

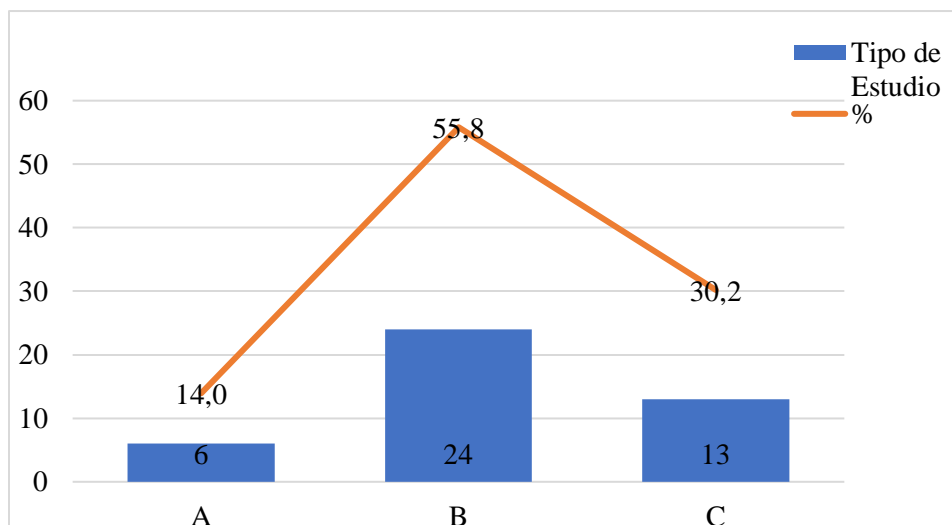
55,8 % del total de datos, seguido por el tipo de estudio que Aplica el instrumento en su versión original (C) 13 artículos, representada en un 30,2% del total de datos, por último, el tipo de estudio que diseñan un instrumento (A), se encuentra representado en 6 artículos con un 14,0 % (ver figura. 15).

Como adaptación transcultural se evidencia dentro de los estudios la aplicación de procesos que aportarán a mantener la confiabilidad de sus instrumentos al realizar la adaptación de estos. (Beaton et al., 2000), Propone 6 etapas que abarca el análisis del lenguaje traducción y la cultura para mantener la validez del contenido del instrumento. Dentro de los estudios se pudo evidenciar en cuanto a las etapas propuestas se encontraron 8 estudios que realizaron algunas de estas etapas.

El estudio de Agirdaga et al. (2011), que relaciona las etapas 1, 2, 3 y 4; Astor et al.(2002), relaciona etapas 1, 2, 3, 6; Khoury et al. (2008), relaciona las etapas 1, 2 , 4, 6; Schultze et al. (2020), relaciona la etapa 1; Schwab et al. (2018), relaciona las etapa 1, 2; Shukla et al.(2019), relaciona la etapa 1, 2, 3 y 4; Wanderley et al. (2016), relaciona las 6 etapas; Varela et al. (2020), relaciona la etapa 1.

Figura 15

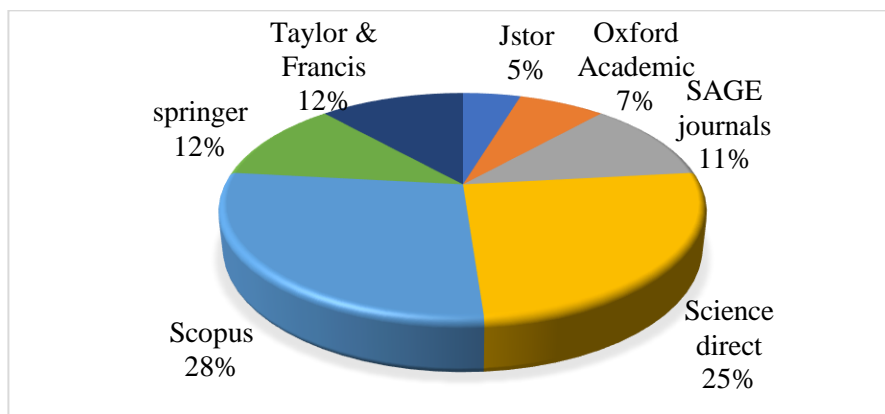
Distribución tipos de estudios



Dentro de las base de datos donde el mayor número de artículos fueron encontrados esta Scopus, con una frecuencia de 12 que corresponde a 28% del total de datos, seguido por la base de datos Science Direct con una frecuencia de 11 que corresponde a un 25 %, las bases de datos Springer, Taylor & Francis y Sage presentan una frecuencia de 5 cada una lo que corresponde a un 12 % del total de datos, Oxford Academic tiene una frecuencia de 3 que corresponde a un 7 % del total de datos y por último, la base de datos Jstor que presenta una frecuencia de sólo 2 que representa un 5 % del total de los datos. Estas bases de datos se encuentran adscritas a la Universidad Surcolombiana (ver figura 16).

Figura. 16

Distribución bases de datos consultadas



9.3.1. Filiación Institucional

Dentro de los artículos seleccionados se presenta el proceso de autoría y filiación institucional, importantes para la correcta identificación y recuperación de la producción intelectual de un investigador en las diferentes bases de datos. Esto favorece la visibilidad de los centros e instituciones de la comunidad científica, al igual que aporta a entender los avances en

el conocimiento científico, el análisis diverso en la interpretación de una misma problemática y como sus resultados impactan en nuevas formas de abordar y mejorar procesos.

En el presente estudio se encuentra un total de 78 universidades con producción científica y un número de 162 autores, encontrando mayor producción en University of Delaware ubicada en Newark-Delaware; con un total de 12 autores, seguida de Curtin University en Australia; con un total de 10 autores con producción de textos e información, posteriormente se encuentra University of Virginia en Charlottesville en Virginia; con un promedio de 8 autores en producción científica. En Hamamatsu University School of Medicine; un total de 7 autores, en Hebrew University of Jerusalem-Israel con 6 autores; Johns Hopkins University en Baltimore Maryland con 5. Universidades como: Ghent University en Bélgica; University of Arizona en Tucson-Arizona y Australian National University con 4 autores cada una, mientras que en: University of Southern California, University of Houston; University of California, Columbia University; Arizona State University, en Estados Unidos; pontificia Universidad católica do Rio Grande do Sul en Brasil; University of Concepción en Chile y University of Bergen en Noruega, con 3 autores cada uno. En secuencia se encontró universidades como: University of the Free State en Bloemfontein Sudáfrica, Transilvania University of Brasov en Rumania; University of North Carolina, University of Missouri, University of Texas at Austin, en Estados Unidos; Stockholm University en Stockholm Sweden, Europa; Ashkelon Academic College en Israel; Indian Institute of Management Ahmedabad ubicada en Ahmedabad, Gujarat, India; Osaka University, Japón; Ministry of Education, Isfahan Province Branch en Irán, University of Malaya, Universidad Libre de Berlín, North-West University en Vanderbijlpark, South Africa; University of Guadalajara en Mexico, University of the Western Cape ubicada en cabo Oeste Sudáfrica y South China Normal University en Guangdong-China cada una con 2 autores, las

universidades restantes cada una con 1 autor (ver tabla 4) así se puede concluir que países como Estados Unidos y Australia en este estudio fueron los que más autores y Universidad abordaron el tema relacionado.

Tabla 4.*Filiación institucional*

Artículos Seleccionados		Filiación Institucional
Número	Ubicación Geográfica	
1	Europa	Orhan Agirdaga Ghent University, Department of Sociology, Gent, Belgium Jannick Demaneta, Mieke V. Houttea, and Piet V. Avermaetb The Centre for Diversity and Learning, Ghent University, Belgium
2	Australia	Jill Aldridge y Kate Ala'I Curtin University, Australia
3	Australia.	Jill M. Aldridge, Kate G. Ala'i. y Barry J. Fraser Curtin University, Australia
4	Australia.	Jill M Aldridge, Barry J Fraser, Farida Fozdar, Kate Ala'I, Jaya Earnest. and Ernest Afari Curtin University, Australia University of Western Australia, Australia
5	Australia.	Jill M. Aldridge, Katrina McChesney, and Ernest Afari School of Education, Curtin University University of Bahrain, Zallaq, Bahrain University of Waikato, Tauranga, New Zealand

- | | | |
|----|-----------------|--|
| 6 | Israel. | Ron A. Astor, Rami Benbenishty, Anat Zeira and Amiram Vinokur
Schools of Education and Social Work,
University of Southern California
Paul Bearwald School of Social Work,
Hebrew University of Jerusalem
Survey Research Center, University of
Michigan, Ann Arbor |
| 7 | Sudáfrica. | Kalie Barnes, Susette Brynard, and
Corene de Wet
Department of Education, Eastern Cape,
Queenstown
Faculty of Education, University of the
Free State, Sudáfrica |
| 8 | Estado Unidos | George G Bear, Clare Gaskins, Jessica
Blank., and Fang F. Chen
School of Education, University of
Delaware, United States |
| 9 | Brasil. | George G. Bear, Bruna Holst, Carolina
Lisboa, Dandan Chen, Chunyan Yang,
and Fang F. Chen
Escuela de Educación, Universidad de
Delaware, United States.
Departamento de psicología, pontificia
Universidad católica do Rio Grande do
Sul, Brasil
Escuela de Educación, Distrito Escolar
Poudre, Colorado, United States |
| 10 | Estados Unidos | George G. Bear, Chunyan Yang,
Lindsey S. Mantz, Angela B. Harris
School of Education, University of
Delaware, United States
Department of Counseling, Clinical, and
School Psychology, University of
California, United States |
| 11 | Estados Unidos. | Kris Bosworth, Rafael Garcia, Maryann
Judkins., and Mark Saliba
Department of Educational Policy
Studies and Practice, University of
Arizona, United States |

- 12 Rumania. Elena Cocoradă¹, Ana M. Cazan, and Ioana E. Orzea
Transilvania University of Brasov,
Romania
Radu Negru National College, Făgăraș,
Romania
- 13 Rusia T. A. Chirkina and T.E. Khavenson
¹National Research University Higher
School of Economics
Moscow, Russia
- 14 Estados Unidos Melissa E. Derosier., and Janet Newcity
Institute for Social Development,
University of North Carolina, United
States
- 15 Estados Unidos Weihua Fan, Cathy M. Williams., And
Danya M. Corkin
College of Education, University of
Houston, United States
- 16 Estados Unidos Nicholas A. Gage, Alvin Larson, and
Sandra M. Chafouleas
School of Special Education, School
Psychology, and Early Childhood
Studies, University of Florida, United
States
Meriden Public Schools, Meriden,
United States
Department of Educational Psychology
University of Connecticut, United States
- 17 Estados Unidos. Daniel Hamlin
University of Oklahoma, United States
- 18 Estados Unidos Laura M. Hopson and Eunju Lee
School of Social work, University at
Alabama, United States
School of Social Welfare, University at
Albany, United States

- | | | |
|----|----------------|---|
| 19 | Estados Unidos | Francis Huang and Yolanda Anyon
Department of Educational, University
of Missouri, United States
Graduate School of Social Work,
University of Denver, Colorado, United
States |
| 20 | Suecia | H. Hultin, K. Eichas, L. Ferrer-Wreder,
R. Dimitrova, M. Karlberg, and M.R.
Galanti
Department of Public Health Sciences,
Karolinska Institutet, Stockholm,
Sweden
Department of Psychological Sciences,
Tarleton State University, Texas, United
States
Department of Psychology, Stockholm
University, Stockholm, Sweden, Europa
Department of Education, Uppsala
University, Uppsala, Sweden, Europa
Department of Public Health Sciences,
Karolinska Institutet, Stockholm,
Sweden; Centre for Epidemiology and
Community Medicine, Stockholm
Health Care District, Stockholm,
Sweden, Europa |
| 21 | Israel. | Gabriela K. Rosenbaum and Dana
Aizenkot
Department of Multidisciplinary Studies
in Social science, Ashkelon Academic
College, Israel |
| 22 | Israel | Mona K. Kassabri and Shalhevet A.
Schwartz
Paul Baerwald School of Social Work
and Social Welfare, Hebrew University
of Jerusalem, Israel |
| 23 | Israel. | Mona K. Kassabri, Rami Benbenishty,
and Ron A. Astor |

- Paul Baerwald School of Social Work
and Social Welfare, Hebrew University
of Jerusalem, Israel
School of Public Affairs UCLA,
University of California, United States
- 24 Estados Unidos Timothy R. Konold and Dewey Cornell
Curry School of Education, University
of Virginia, USA
- 25 Estados Unidos. Timothy Konold, Dewey Cornell,
Kathan Shukla, and Francis Huang
University of Virginia, Charlottesville,
United States
Indian Institute of Management
Ahmedabad, India.
University of Missouri, Columbia,
United States
- 26 Estados Unidos. Kris T. De Pedro, Tamika Gilreath,
Ruth Berkowitz
Chapman University, United States
University of Southern California,
United States
University of Haifa, Israel
- 27 Estados Unidos Alexandra Loukas and Sheri Robinson
Department of Kinesiology and Health
Education, University of Texas at
Austin, United States
- 28 Australia Eunro Lee, Katherine J. Reynolds,
Emina Subasic, Dave Bromhead,
Hanzhang Lin,
Vladmir Marinov, and Michael Smithson
School of Psychological and Clinical
Sciences, Charles Darwin University,
Australia
Research School of Psychology,
Australian National University, Australia
School of Psychology, University of
Newcastle, Australia

- Education and Training Directorate,
Australian Capital Territory, Australia
- 29 Chile - España Paz E. Muñoz, J.A. Casas, R. Del Rey,
R. Ortega-Ruiz, G. Cerda, and C. Pérez
University of Jaen, Spain
University of Cordoba, Spain
University of Seville, Spain
University of Cordoba, Spain
University of Concepcion, Chile
University O'Higgins, Sexta Región,
Chile
- 30 Japón Tomoko Nishimura, Manabu Wakuta,
Kenji J. Tsuchiya, Yuko Osuka,
Hideo Tamai, Nori Takei, and Taiichi
Katayama
Research Centre for Child Mental
Development, Hamamatsu University
School of Medicine, Hamamatsu,
Shizuoka, Japan
Institute of Child Developmental
Science Research, Hamamatsu,
Shizuoka, Japan
Department of Child Development and
Molecular Brain Science, United
Graduate School of Child Development,
Osaka University, Suita, Osaka, Japan
Center for the Study of Child
Development, Mukogawa Women's
University, Nishinomiya, Hyogo, Japan
Department of Psychosis Studies,
Institute of Psychiatry, Psychology and
Neuroscience,
King's College London, London
- 31 Estados Unidos Luciane R Piccolo, Emily C. Merz., and
Kimberly G. Noble
Department of Biobehavioral Sciences,
Teachers College, Columbia University,
New York.

- 32 Irán. Masoumeh Pourrajab, Muhammad F. Bin Ghani, and Akbar Panahi
The Education Department, Ministry of Education, Isfahan Province Branch, Iran, Middle East
Faculty of Education, University of Malaya, Malaysia, Asia
- 33 Suiza O. Samdal, D. Nutbeam, Bente Wold¹ and L. Kannas
Department of Health Promotion and Development, University of Bergen, Norwegian
Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Finland
- 34 Alemania Anja Schultze-Krumbholz, Pavle Zagorscak, Markus Hess, and Herbert Scheithauer
Department of Education and Psychology, Freie Universität Berlin, Germany
Department of Educational Psychology, Technische Universität Berlin, Germany
German University of Health & Sports, Berlin, Germany
- 35 Alemania Susanne Schwab, Umesh Sharma, and Tim Loreman
University of Wuppertal, Germany, Europa
Extraordinary Prof. in the Research Focus Area Optentia at the North-West University, Vanderbijlpark, South Africa
Monash University, Australia
Concordia University of Edmonton, Canada
- 36 España Christopher A. Sink

- professor and chair, School Counseling
and Psychology, School of Education,
Seattle
Pacific University, Seattle, United States
- 37 Estados Unidos
Kathan D. Shukla, Tracy E. Waasdorp,
Sarah Lindstrom Johnson, Mercedes
Gabriela Orozco Solis, Amanda J.
Nguyen, Cecilia Colunga Rodríguez,
Catherine P. Bradshaw
Indian Institute of Management
Ahmedabad, Gujarat, India
Johns Hopkins University, Baltimore,
MD, United States
Arizona State University, Tempe, AZ,
United States
University of Guadalajara, Jalisco,
Mexico
University of Virginia, Charlottesville,
VA, United States
- 38 Estados Unidos
Tracy E. Waasdorp, Sarah L. Johnson,
Kathan D. Shukla, and Catherine P.
Bradshaw
Department of Pediatrics, The Children's
Hospital of Philadelphia, United States
T. Denny Sanford School of (SSFD),
United States
Centro RJ Matthai para la Innovación
Educativa (RJMCEI) Instituto Indio de
Gestión, India
Escuela de Educación Curry,
Universidad de Virginia, United States
- 39 Estados Unidos- Brasil
Giovanna W. Petrucci, Juliane C. Borsa,
Bruno F. Damásio, and Silvia H. Koller,
Universida de Federal do Rio Grande do
Norte, Natal, Brazil.
Pontificia Universidad de Católica do
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brazil.
Universida de Federal do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Brazil.

- Universida de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS and Brasil
Optentia Research Focus Area, North-West University, Vanderbijlpark, South Africa.
- 40 Estados Unidos. Kathryn Van Eck, Stacy R. Johnsona, Amie Bettencourt, Sarah Lindstrom Johnson
Johns Hopkins University, Bloomberg School of Public Health, Department of Mental Health, Baltimore, United States
Johns Hopkins University, School of Medicine, Department of Pediatrics, Baltimore, United States
Johns Hopkins University, School of Nursing, Department of Acute and Chronic Care, Baltimore, United States
Arizona State University, Sanford School of Social and Family Dynamics, United States
- 41 Chile - Sudáfrica Jorge J. Varela & Shazly Savahl, Sabirah Adams, and Fernando Reyes
Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile
University of the Western Cape, Sudáfrica
Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile
- 42 China – Estados Unidos. Chunyan Yang, George G Bear, Fang Fang Chen, Wei Zhan
Jessica C Blank, and Xishan Huang
Graduate School of Education, University of California, Berkeley, united States
Department of Psychology, College of Arts and Sciences, University of Delaware, United States

School of Psychology, South China
Normal University, China

43

China - Estados Unidos

Jiping Yanga, Xingchao Wangb, and Li
Leic

Business College of Shanxi University
Taiyu Road, Taiyuan, China

School of Education Science, Shanxi
University, China

Department of Psychology, Renmin
University of China

Nota. Se presentan los autores con su respectivo artículo y año de publicación, al igual que su filiación institucional.

10. Discusión

Teniendo en cuenta el aporte de cada instrumento aplicado, donde las dimensiones y subdimensiones abordadas varían en cada instrumento, se evidencia que en su mayoría buscan evaluar las percepciones de los estudiantes en relación a escenarios educativos, como son las relaciones entre pares y docentes, identificar riesgos relacionados con victimización, bienestar emocional, la satisfacción que tienen los estudiantes con la vida, cómo se percibe en la escuela la identidad étnica, la seguridad en el entorno, al igual que los aportes de Aldridge y McChesney (2018) y Thapa et al. (2013). El sentido de pertenencia del estudiante en el entorno escolar y las experiencias sociales en la cotidianidad, median en el clima escolar y el ambiente de aprendizaje.

La satisfacción con la vida de los estudiantes está regulada por los factores afectivos, vínculos sociales, emocionales y bienestar físico que producen en estos formas de percibir su futuro y trabajar para lograrlo (Aldridge et al., 2019).

Los diferentes autores aportan en la creación de instrumentos y procesos de adaptación de los mismos, permitiendo medir el clima escolar y que los directivos, docentes o investigadores interesados puedan obtener información relevante de situaciones o necesidades de interés, al realizar la aplicación estos instrumentos según el análisis contextual de la población, determinando la pertinencia de las dimensiones a medir y su relación entre ellas para posterior análisis y generación de programas que permitan minimizar factores de riesgo presentes en las instituciones (Marraccini et al., 2019).

Desde el objetivo 1. Dentro de los estudios y el contraste con los criterios de calidad para las propiedades de medición de los instrumentos sobre el clima escolar, según criterios de Terwee et al, (2007) se evidencia una mayor representación de los criterios de calidad positivas (+) de las 9 propiedades que representan un 45,2 % cuyo criterio de calidad proporciona una

descripción clara del objetivo y la población, un tamaño adecuado de la muestra, con un alfa de Cronbach por dimensión de .70 a .95, las medidas repetidas están cercanas una a la otra con correlación de ≥ 0.70 , presencia de validez convergente y/o divergente, con cambios mínimos importantes y criterios de calidad sin información con un 35,2% donde no se ha encontrado información sobre las propiedades de medición. Marraccini et al. (2019) en su artículo describe la importancia de las medidas sobre el CE, cuyos resultados son importantes para establecer la consistencia de fiabilidad de las escalas, pero esta información no es suficiente para medir todas las variables que se requieren teniendo en cuenta la diversidad de la población que asisten a las escuelas.

Dentro del estudio de Ramelow et al. (2015), resalta la importancia en la revisión de las medidas del clima escolar para definir la fiabilidad de los resultados, sin embargo establece que en la mayoría de los casos es insuficiente las pruebas de validez de los diferentes instrumentos, resalta los posibles sesgos existentes como son las estrategias de búsqueda, la inclusión de artículos, la cantidad de estos sobrepasa las dimensiones comunes que son del CE.

Desde el objetivo 2. La participación de la población dentro de los estudios es importante, ya que son la fuente principal en la aplicación, y análisis de resultados que direccionan los procesos de intervención encaminadas a medidas preventivas y correctivas que se originan al interior de las instituciones. Zullig et al. (2010) centra la importancia de incluir dentro de los estudios poblaciones diversas no solo en el área local, sino que se pueda vincular poblaciones de otros países. Dentro de este estudio se evidencia que de los 43 artículos el total de población se centró en población blancos con un 35% de participación en los diferentes estudios, población afroamericana representada con un 21% de participación y los hispanos o latino con un 18%, los demás poblaciones está representada en porcentajes muy bajos que van del 1 al 5%. Basado en

la UNESCO (1995, 1997, 2000) de Aldridge y Ala'I, k. (2013) la inclusión es parte esencial hacia el respeto y la aceptación de la diversidad cultural, y no solo a la inclusión de estudiantes con limitaciones, los procesos de inclusión reales favorecen el rendimiento y compromiso de los estudiantes dentro de los entornos educativos.

Objetivo 3. Tomando las dimensiones expuestas en cada estudio, y los aportes sobre la investigación del CE. Thapa et al. (2013), destacan 4 dimensiones: la seguridad, las relaciones, la enseñanza y el aprendizaje, y el entorno institucional. Dentro de los estudios se encuentra una gran relación de dimensiones que hacen parte de las 4 dimensiones descritas por Thapa et al.(2013), sin embargo otras dimensiones presentes en diferentes artículos como es la dimensión inseguridad en la escuela (criminalidad, armas, drogas, abuso), la participación estudiantil, y la identificación de las redes de apoyo (familia, amigos, vecinos) son vinculantes a los diferentes instrumentos, con el objetivo de mejorar el clima escolar y hacer partícipes a otros actores que promuevan espacio de prevención y toma de medidas correctivas según el caso. El informar y buscar ayuda otra dimensión importante que busca medir la capacidad de los evaluados de poder buscar soluciones que se presentan dentro de las instituciones y que son pocos denunciadas cobra relevancia dentro de los instrumentos.

11. Conclusiones

Los aportes de la investigación realizada desde los diferentes artículos permiten evidenciar la existencia de desigualdades sociales la discriminación racial que influye en la dinámica escolar, la pertenencia al entorno, siendo necesario mayores acciones encaminadas hacia el respeto a la diversidad, a relacionarse y convivir con otros. La aplicación de instrumentos que midan el clima escolar permite abordar problemáticas constantes en instituciones educativas, sin embargo, estos son adaptados según su contexto, población, dimensiones y propiedades psicométricas siendo difícil determinar un instrumento universal que de información global sobre los requerimientos de los espacios educativos. Por otra parte, el proceso de diseño o adaptación de los instrumentos para su aplicación en diferentes contextos dificulta la generación o unificación de las dimensiones propuestas en cada uno a pesar de compartir las mismas problemáticas, dado que al hacer lectura de ellas sus significados pueden variar según la cultura, idioma y creencias.

Por otro lado, esta investigación permitió realizar un análisis de las propiedades psicométricas de cada instrumento brindando una panorámica general sobre la calidad y las propiedades de medida de los mismos, es así como obteniendo una validez de contenido este apartado permite tener claridad sobre las propiedades de medida de cada instrumento y a su vez genera un análisis enriquecedor de las características psicométricas tales como interpretabilidad, sensibilidad, fiabilidad, acuerdo, validez de constructo, validez de criterio, consistencia interna y validez de constructo.

Otro punto importante para resaltar se centra en las características de la población que fueron evaluadas en cada artículo seleccionado para este estudio, ubicando a Estados Unidos como uno de los países con mayor participación según los criterios indicados, seguido de Europa

y Australia, se contó con una distribución poblacional escasa ya que la mayoría de estudios no evidencian una distribución poblacional amplia o no es evidenciada en los mismos, generando incógnitas de si fueron, o no, tenidos en cuenta en el momento de la ejecución del estudio. Sin embargo, se puede notar la participación de estudios realizados en Estados Unidos donde hay mayor participación investigativa representada en 17 estudios y un estudio realizado en conjunto con china. En la caracterización de diversidad poblacional se conoce la participación en 13 estudios donde se incluyeron afroamericanos, población hispana o latinos y asiáticos en 12 estudios; identificaron blancos y nativos en nueve artículos más; participación de Caucásicos y multirracial en 4 estudios y en 3 estudios se muestra la participación de otros o sin más información sobre de población, destacando así en los estudios con mayor diversidad poblacional blancos, afroamericanos, hispanos o latino, asiáticos, nativos, multirracial.

Las dimensiones con mayor frecuencia dentro de los 43 artículos abordados presentan coincidencias con las dimensiones que se reportan en la tabla 3, y las que presenta la nube de palabras dimensiones y palabras clases sobresaliendo dimensiones que en su mayoría hacen parte de los ítems de los instrumentos, estas dimensiones son: seguridad, reglas, apoyo a relaciones, comportamiento, conexión, percepción, intimidación, clima escolar, escuela, étnica, identidad, medición, bienestar, estudiantes, acoso moral, rendimiento, resiliencia. Como las más representativas dentro de los artículos revisados.

La diversidad de artículos encontrados se limitó a 7 bases de datos sin embargo, la ampliación de fuentes de consulta consideradas de acceso libre podría ampliar el rango de artículos y encontrar investigaciones relevantes en conocimiento, realizada por investigadores que ofrecen sus indagaciones de forma gratuita para ser analizada y contrastada en estudios

posteriores, sin poner límites a la reproducción o distribución a través de un dominio cuya intención es el derecho a ser citado y reconocido.

La revisión de literatura se centró en estudios donde se mide la percepción de los estudiantes. No se incluyó el punto de vista de los docentes, padres de familia o comunidad en general sobre el clima escolar. En este punto es necesario tener en cuenta dichos aportes para poder lograr un abordaje que visibilice más las dificultades que se presentan al interior de las instituciones y puedan como comunidad en general contribuir en la solución de estos, y lograr compromisos hacia el cambio en escuelas más seguras e inclusivas.

12. Recomendaciones

En cuanto a las propiedades de medida de los instrumentos es necesario que el proceso sea desarrollado por personas con conocimiento sobre el tema, dada la variedad de datos estadísticos empleados en los análisis de las investigación que limita una adecuada interpretación de resultados cuando se desconocen conceptos estadísticos avanzados.

Fortalecer la búsqueda en diversas bases de datos que amplíen el abordaje de la información y darles viabilidad a estudios que aunque no se encuentren en bases de datos reconocidas o de uso restringido de acceso, estas ofrecen información relevante sobre aspectos de interés.

Indagar sobre los procesos de adaptación transcultural de los instrumentos y permitir que conserven la validez y confiabilidad necesaria para resultados óptimos. En estudios futuros es importante indagar sobre la diversidad poblacional y definir ítems que permitan su identificación de forma clara, ya que en muchos estudios esto no se encuentra explícito o no se tuvo en cuenta dentro del instrumento.

La calidad educativa no solo debe considerar los avances pedagógicos en aula centrados en un currículo; esta debe ser integral, cuya interiorización del conocimiento lleve al estudiante a prepararse para la vida. Para ello el aprendizaje debe vincularse con el bienestar físico y emocional, estableciendo formas de comunicación que favorezcan las relaciones interpersonales docentes - estudiantes - Directivos - padres de familia. La flexibilización pedagógica debe estar acorde a la diversidad, sus necesidades particulares y a los espacios donde se imparte el

conocimiento. La vinculación de actividades dentro y fuera del aula permite un mayor aprendizaje reforzado desde el hacer (se aprende haciendo).

Hacer visible la diversidad como fuente dinámica para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitar la participación de saberes experienciales de la vida cotidiana y poder eliminar barreras sociales, actitudinales que crean diferencias al interior de las instituciones muchas veces por desconocimiento de las vivencias de los otros.

La generación de una educación con enfoque inclusivo lleva a la necesidad de cambiar la homogeneización de la educación hacia abordajes, que puedan dar cuenta de las características de la población y las necesidades que esta tienen de forma diferencial. Es un camino que requiere una implementación sistemática de políticas centradas en la inclusión, cuya aplicación se centre en el respeto a la diferencia y al progreso de las prácticas pedagógicas de forma coordinada y con la participación de toda la comunidad educativa.

Referencias

- Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados - ACNUR. (2018). *Colombia. Fact sheet - Septiembre 2018*. pp.1–3. <http://data2.unhcr.org/en/situations/vensit>
- Aldridge, J., & Ala'I, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools*, 16 (1), pp. 47–66. <https://doi.org/10.1177/1365480212473680>
- 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 pp.121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2019). Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*, 23(1), pp.129–150. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09296-9>
- Anchundia, G. (2015). *El clima escolar y su influencia en el proceso enseñanza – aprendizaje del Bachillerato del Colegio Nacional Manta de Manta , 2010 2011*. 75. [http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6352/1/T2698-MGE-Anchundia-El clima.pdf](http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6352/1/T2698-MGE-Anchundia-El%20clima.pdf)
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52, pp. 368–420. <https://doi.org/10.3102/00346543052003368>
- Andrews, D. A., Zinger, I., Hoge, R. D., Bonta, J., Gendreau, P., & Cullen, F. T. (1990). Does Correctional Treatment Work ? a Clinically Relevant and Meta-Analysis. *Criminology*, 28(3), pp. 369–404. DO: 10.1111/j.1745-9125.1990.tb01330.x
- Aranguren, M., Brenlla, M., Hoszowski, A., Laxague, A y Zayas, E. (2017). Construcción de las pruebas contenido y propiedades psicométricas Serie de Documentos Técnicos /4. *Ministerio de Educación Presidencia de la nación*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/4._documentos_tecnicos_2017_propiedades psicometricas_web.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/4._documentos_tecnicos_2017_propiedades_psicometricas_web.pdf)
- Arnaiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18 (1), pp. 45-101. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: Una escala de evaluación - escala de clima social escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), p. 803–813. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.csee>
- Astor, R. A., Guerra, N., & van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39(1), pp. 69–78. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357619>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), pp.593–604. <https://doi.org/10.1111/josh.12186>
- Beaton, D., Bombardier, C., Guillemin, F., y Bosi, M. (2000) Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*. 25(24), pp. 3186–3191 DOI: 10.1097/00007632-200012150-00014
- Carmassi, C., Stratta, P., Massimetti, G., Bertelloni, A. A., Conversano, C., Cremone, M. M., Miccoli, M., Baggiani, A., Rossi, A., & Dell'Osso, L. (2014). New DSM-5 maladaptive

- symptoms in PTSD: Gender differences and correlations with mood spectrum symptoms in a sample of high school students following survival of an earthquake. *Annals of General Psychiatry*, 13(28), pp.1–9. <https://doi.org/10.1186/s12991-014-0028-9>
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59(2), pp. 243–272. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x>
- Chirkina, T. A., & Khavenson, T. E. (2018). School Climate: A History of the Concept and Approaches to Defining and Measuring it on PISA Questionnaires. *Russian Education and Society*, 60(2), pp. 133–160. <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1451189>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, pp.180-213. <https://www.researchgate.net/publication/235420504>
- Cohen, J., & Freiberg, J. A. (2013). School Climate and Effective Bully Prevention. *School Climate Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief, 1*, pp. 1–5. www.schoolclimate.org
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*: 76 (2), pp. 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Congreso de la Republica de Colombia. (1997, 7 agosto). Ley 397 de 1997. *Ley General De La Cultura*. Diario Oficial No. 51456 p.1 http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0397_1997.html
- Congreso de la república (1982, 28 enero). ley número 23 de 1982. *Sobre derechos de autor* <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3431>
- Congreso de la república (2018). Ley 1915 de 2018 Modifica la Ley 23 de 1982, Estable otras Disposiciones en Materia de Autor y Derechos Conexos, Republica de Colombia, p.1 <http://derechodeautor.gov.co:8080/de/leyes>
- Congreso de la Reublica (2000, 24 Julio) *Codigo Penal 599*. Diario Oficial 51456. p 270 http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0599_2000.html
- Craig, Grace J. & Baucum, D. (2009). Desarrollo psicológico. *México: facultad de psicología UNAM*. 9, p.295 https://www.academia.edu/11996131/Desarrollo_Psicol%C3%B3gico_Grace_J_Craig_Don_Baucum_9na_Ed
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments 2*, pp. 30–47. <https://www.taylorfrancis.com/books/9780203983980/chapters/10.4324/9780203983980-8>
- Cushing, L. S., Horner, R. H., & Barrier, H. (2003). Validation and Congruent Validity of a Direct Observation Tool to Assess Student Social Climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(4), pp. 225–237. <https://doi.org/10.1177/10983007030050040601>
- Daly, T. (2008). School culture and values-related change: Towards a critically pragmatic conceptualisation. *Irish Educational Studies*, 27(1), pp. 5–27. <https://doi.org/10.1080/03323310701837822>
- Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), pp. 407–429. <https://doi.org/10.1177/0013124510361852>

- DeJung, J., & Duckworth, K. (1986). High school teachers and their students' attendance: Final report. Eugene, OR: University of Oregon Center for Education Policy and Management, *College of Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED266557.pdf>
- Domínguez González, M. J. (2012). Estilo de socialización parental y fracaso escolar en la eso: una nueva mirada. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), p. 69. <https://doi.org/10.17345/ute.2013.1.589>
- Ferreira González, I., Urrútia, G., & Alonso-Coello, P. (2011). Systematic reviews and meta-analysis: Scientific rationale and interpretation. *Revista Española de Cardiología*, 64(8), pp 688–696. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2011.03.029>
- Fink Arlene. (2014). Conducting research literature reviews. Cuarta edición. <https://cds.cern.ch/record/1602009?ln=es>
- Flay, B. R. (2000). Approaches to substance use prevention utilizing school curriculum plus social environment change. *Addictive Behaviors*, 25(6), pp.861–885. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(00\)00130-1](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(00)00130-1)
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. 2. <https://doi.org/10.1023/A:1009926031342>
- Furlong, M., Gilman, R. y Huebner, E. (2014). Manual of Positive Psychology in Schools second edition, *Editorial Routledge* p.320. <https://doi.org/10.4324/9780203106525>
- Gálvez, J., Tereucan, J., Muñoz, S., Briceño, C. y Mayorga, C. (2013). Propiedades psicométricas del cuestionario para evaluar clima social del centro escolar (Cecsc). Universidad de La Frontera, Chile, Liberabit. *Revista de Psicología*, 20(1), pp. 165-174. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68631260015>
- Guerra, C., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*, 23(1). pp. 140-145. Santiago de Chile: Universidad de Concepción. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717207022.pdf>
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10(2), pp. 150–164. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539166>
- Gottfredson, G. D., y Gottfredson, D. C. (1989). School climate, academic performance, attendance, and dropout. Instituto of Education Sciences. <https://eric.ed.gov/?id=ED308225>
- Herrera, M. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), pp. 1-19. <https://doi.org/10.35362/rie3852623>
- Hoy, K., y Miskell, G. (1987). Educational Administration: Theory, Research and Practice. New York: Random House. [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2059880](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2059880)
- Kirschner, B., y Guyatt, G (1985). A methodological framework for assessing Health Indices. *Journal of Chronic Diseases*, 38(1), pp. 27-36 DOI: 10.1016/0021-9681(85)90005-0
- Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38(3), pp. 240–263. <https://doi.org/10.1177/0143034316688730>

- López, Opertti y Vargas (2017). Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Objetivos del desarrollo sostenible, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la ciencia y la Cultura. Impreso en Francia.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247578?posInSet=9&queryId=N-EXPLORE-62ac492f-69dd-49c4-bf6a-81e1a49d4e0b>
- López, V y Valdez M. (2018) Construcción y validación de instrumentos para evaluar prácticas de convivencia escolar en profesionales y padres. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 18(3), pp. 1-29. DOI:
<https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34328>
- Llinás. R (2014). La Crisis de la Educación en Colombia un tema Coyuntural. p. 2.
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Mad2iIqGIJcJ:https://www.otr.aparte.org/documentos/doc-sofos-20140531.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E., & Claros, N. (2011). Revisiones sistemáticas de la literatura. Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), pp.149–155.
<https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>
- Marraccini, M. E., Fang, Y., Levine, S. P., Chin, A. J., & Pittleman, C. (2019). Measuring Student Perceptions of School Climate: A Systematic Review and Ecological Content Analysis. *School Mental Health*, 12(2), pp. 195–221. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09348-8>
- Martínez, C., & Murillo, F. J. (2016). Investigación Ibero-Americana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), pp 471–490.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5614914>
- Martínez Miguélez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. *Polis (Santiago)*, 8(23). <https://doi.org/10.4067/s0718-65682009000200006>
- Mendoza, J. & J. B. Garza (2009) La medición en el proceso de investigación científica: Evaluación de validez de contenido y confiabilidad. *InnOvaciones de NegOciOs* 6 (1). pp 17 -32. <http://eprints.uanl.mx/12508/1/A2.pdf>
- Moon, A. M., Mullee, M. A., Rogers, L., Thompson, R. L., Speller, V., & Roderick, P. (1999). Helping schools to become health-promoting environments - An evaluation of the Wessex Healthy Schools Award. *Health Promotion International*, 14(2), pp. 111–122.
<https://doi.org/10.1093/heapro/14.2.111>
- Moos, R. H. (1979). Evaluating educational environments. Procedures, measures, findings and policy implications. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., & Villanueva, J. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista Clínica de Periodoncia, Implantología y Rehabilitación Oral*, 11(3), pp. 184–186. <https://doi.org/10.4067/s0719-01072018000300184>
- Navas, M. J. (2012). La Medición en el Ámbito Educativo. *Revista de Psicología Educativa*, 18(1), pp. 15–28. <https://doi.org/10.5093/ed2012a2>
- Odgers, C. L., Moffitt, T. E., Broadbent, J. M., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Poulton, R., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2008). Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology*, 20(2), pp. 673–716. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000333>
- OMS. (2010). Entornos laborales saludables Interrelaciones entre Trabajo, Salud y Comunidad. *Entornos Laborales Saludables: Fundamentos y Modelo de La OMS :Contextualización, Prácticas y Literatura de Apoyo.*, pp. 1–121.

- http://www.who.int/occupational_health/evelyn_hwp_spanish.pdf
- Orpinas, P. & Horne, A. (2006). Prevención del Acoso Escolar: Creación de un clima escolar positivo y desarrollo de la competencia social. Washington, D.C.: *Asociación Americana de Psicología*. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/11330-000>
- Osorio, J.(2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26). pp. 179-191. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413846468008>
- Osorio Villada, A., Castilla Martínez, M., Rozo Gaviria, A., Méndez Montealegre, I., & Pedraza Pedraza, M. B. (2011). *Problemáticas educativas, docentes investigadores y política pública en Bogotá*. www.idep.edu.co
<http://funes.uniandes.edu.co/12473/1/Osorio2011Problematicas.pdf>
- Patton, G. C., Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Butler, H., Glover, S., Catalano, R., & Bowes, G. (2006). Promoting social inclusion in schools: A group-randomized trial of effects on student health risk behavior and well-being. *American Journal of Public Health*, 96(9), pp. 1582–1587. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2004.047399>
- Pena-Shaff, J. B., Bessette-Symons, B., Tate, M., & Fingerhut, J. (2019). Racial and ethnic differences in high school students' perceptions of school climate and disciplinary practices. *Race Ethnicity and Education*, 22(2), pp. 269–284. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1468747>
- Peterson, S. A. (1999). School District Central Office Power and Student Performance. *School Psychology International*, 20(4), pp. 376–387. <https://doi.org/10.1177/0143034399204005>
- Presidencia de la Republica de Colombia. (1995, 16 marzo). *Decreto 460 de 1995*. Secretaria del senado. *Registro nacional del derecho de autor y se regula el depósito legal*. Diario oficial No.(41768). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=10576>
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83(4), pp. 427–452. <https://doi.org/10.1086/461325>
- Ramelow, D., Currie, D., & Felder-Puig, R. (2015). The Assessment of School Climate: Review and Appraisal of Published Student-Report Measures. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), pp.731–743. <https://doi.org/10.1177/0734282915584852>
- 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, pp.100–108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>
- Reid, K. (1983). Retrospection and persistent school absenteeism. *Educational Research*, 25(2), pp. 110–115. <https://doi.org/10.1080/0013188830250204>
- Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & L. Adelson, J. (2018). Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review*, 30 (1), pp. 35–60. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>
- Rumberger, R. W. (1987). High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), pp. 101–121. <https://doi.org/10.3102/00346543057002101>
- Sierra-Baron, W., Rincón J., Trujillo, C. (2020). Clima Escolar (CE): Un reto para la inclusión educativa. en proceso de publicación.
- Sobrido, M., & Rumbo, J.(2018) La revisión sistemática: pluralidad de enfoques y metodologías. *Enfermería clínica*, 28(6), pp.387-393 <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.08.008>
- Sommer, B. (1985). What's different about truants? A comparison study of eighth-graders. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(5), pp. 411–422. <https://doi.org/10.1007/BF02138836>

- Syahril, S., & Hadiyanto, H. (2018). Improving School Climate for Better Quality Educational Management. *Journal of Educational and Learning Studies*, 1(1), p 16.
<https://doi.org/10.32698/0182>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), pp. 357–385.
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Terwee, C., Bot, S., de Boer, M., van der, Windt., Knol, D., Dekker, J., Bouter, L., & de Vet, H. (2007) Quality criteria were proposed for measurement properties of health status questionnaires. *Journal of Clinical Epidemiology*, 60, pp. 34 -42 DOI: 10.1016/j.jclinepi.2006.03.012
- Terwee, C., Mokkink, L., Knol, D., Ostelo, R., Bouter, L., de Vet, H. (2012) Rating the methodological quality in systematic reviews of studies on measurement properties: a scoring system for the COSMIN checklist. *Qual Life Res*, 21(4), pp.651-7 doi: 10.1007/s11136-011-9960-1.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), pp. 93–102.
<https://doi.org/10.1037/h0034823>
- UNESCO (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. In *Sustainable Development Goals: Education 2030*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Universidad Surcolombiana.(2018, 19 abril). Consejo Superior de la Universidad Surcolombiana. Acuerdo 014 de 2018. Por el cual se adopta el nuevo Estatuto de Propiedad Intelectual de la Universidad Surcolombiana “USCO”.
https://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/18/publicacion/consejo_superior/acuerdo/acuerdo_014_de_2018.pdf
- Vadillo, R. C. (2018). El directivo escolar y la educación inclusiva : análisis desde el ángulo discursivo. *Polyphonia*, 2(2), pp. 49–73. <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), pp.71–89.
<https://doi.org/10.1080/09243450500113977>
- Wang, M. Te, & Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. In *Educational Psychology Review*, 28, pp. 315-352
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Whittemore, R., Chao, A., Jang, M., Minges, K. E., & Park, C. (2014). Methods for knowledge synthesis: An overview. *Heart and Lung: Journal of Acute and Critical Care*, 43(5), pp. 453–461. <https://doi.org/10.1016/j.hrtlng.2014.05.014>
- You, S., O'Malley, M. D., & Furlong, M. J. (2014). Preliminary development of the Brief-California School Climate Survey: dimensionality and measurement invariance across teachers and administrators. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), pp.153–173. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.784199>
- Zepeda, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, (43). pp.5-25.
https://www.researchgate.net/publication/28174780_Estudio_sobre_la_percepcion_de_la_relacion_profesoralumno_entre_estudiantes_de_colegios_vulnerables_de_la_region_metropolitana

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), pp. 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

Referencia artículos Analizados

Agirdaga, O., Demanet, J., Van Houtte, M., Avermaet, P. (2011). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations* 35, pp. 465– 473. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.09.009>

Aldridge, J., & Ala'i, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools*, 16 (1), pp. 47–66. <https://doi.org/10.1177/1365480212473680>

Aldridge, J., Ala'i, K.G. y Fraser, B.J. (2015). Relationships between school climate and adolescent students' self-reports of ethnic and moral identity. *Learning Environ Research*, 19. PP. 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9199-9>

Aldridge, J., Fraser, B., Fozdar, F., K. Ala'i., Earnest J., Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, *resilience and identity*.

Improving Schools. 9(1), pp. 5 –26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>

Aldridge, J; McChesney, K; Afari, E. (2019). Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*. 23, pp.129–150. doi.org/10.1007/s10984-019-09296-9

Astor, A, Benbenishty, R., Zeira, A., Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Educacion & Behavior*, 29(6), pp. 716-36. [doi: 10.1177/109019802237940](https://doi.org/10.1177/109019802237940).

barnes, k. (2012). The influence of school culture and school climate on violence in schools of the Eastern Cape Province. *South African Journal of Education*. 32, pp. 69-82. DOI: 10.15700/saje. v32n1a495

Bear, G., Gaskins, C., Blank, J., Chen, F. (2011). Delaware School Climate Survey Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49 (2), pp. 157-174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>

Bear, G., Holst, B., Lisboa, C., Chen, D., Yang, C., Chen, (2015). F. A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability international. *Journal of School y Educational Psychology*, 4(3), pp. 165-178 <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1094430>

Bear, G., Yang, C., Mantz, L., Harris, A. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*. 63, pp. 372-383 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.012>

Bosworth, k., Garcia, R., Judkins, M., Saliba, M. (2018). The impact of leadership involvement in enhancing high school climate and reducing bullying: An exploratory study. *Journal of School Violence*, 9(4). pp.207-231. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1376208>

Cocoradă, E., Cazan, A., Orzea, L. (2017). School Climate and School Achievement in the Romanian Secondary Education. *Journal of Psychoeducational Assessment*. <https://doi.org/10.1177/0734282916683285>

Chirkina, T. A., & Khavenson, T. E. (2018). School Climate: A History of the Concept and

- Approaches to Defining and Measuring it on PISA Questionnaires. *Russian Education and Society*, 60(2), pp. 133–160. <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1451189>
- Derosier, M., Newcity, J. (2008). Students' Perceptions of the School Climate. *Journal of School Violence*, 4 (3), pp. 3-19. https://doi.org/10.1300/J202v04n03_02
- 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), pp. 632-647. DOI: 10.1002/pits.20579
- Gage, N. A., Larson, A., & Chafouleas, S. M. (2016). The meriden school climate survey-student version: Preliminary evidence of reliability and validity. *Assessment for Effective Intervention*, 41(2), pp. 67–78. <https://doi.org/10.1177/1534508415596960>
- Hamlin, D. (2020). Can a Positive School Climate Promote Student Attendance? Evidence From New York City. *American Educational Research Journal*, 20(10), pp. 1–28, DOI: 10.3102/0002831220924037
- Hopson, L., Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33, pp. 2221–2229. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.07.006>
- Huang, F., Anyon, Y. (2020). The relationship between school disciplinary resolutions with school climate and attitudes toward school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(3), pp. 212-222. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1722940>
- Hultin, H., Eichas, K., Ferrer-Wreder, L., Dimitrova, R., Karlberg, M. & Galanti (2018). Pedagogical and Social School Climate: Psychometric Evaluation and Validation of the Student Edition of PESOC, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), pp. 534-550. DOI: 10.1080 / 00313831.2017.1415962
- Kashy, G., Aizenkot, D. (2020). Exposure to cyberbullying in WhatsApp classmates' groups and classroom climate as predictors of students' sense of belonging: A multi-level analysis of elementary, middle and high schools. *Children and Youth Services Review*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104614>
- Khoury, M y Attar, S. (2008). Student Victimization by Peers. Comparison Between Bedouin and Non-Bedouin Arab Students in Israel. *Journal of School Violence*, 7(3), pp.3-23. <https://doi.org/10.1080/15388220801955505>
- Khoury, K., Benbenishty, R., Astor, A. (2005). The Effects of School Climate, Socioeconomics, and Cultural Factors on Student Victimization in Israel. *Social Work Research*, 29 (3), pp. 165–180. <https://doi.org/10.1093/swr/29.3.165>
- Konold, T., Cornell, D. (2015). Measurement and structural relations of an authoritative school climate model: A multi-level latent variable investigation. *Journal of School Psychology*, 53, pp. 447–461. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.001>
- Konold, T., Cornell, D., Shukla, K., Huang, F. (2016) Racial/Ethnic Differences in Perceptions of School Climate and Its Association with Student Engagement and Peer Aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, pp.1289–1303. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0576-1>
- Kris, T., Tamika, G., Ruth, B. (2016). latent class análisis of school climate among middle and high school students in California public schools. *Children and Youth Services Review*, 63, pp. 10–15. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.01.023>
- 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), pp. 209–233.

- <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2004.01402004.x>
- Lee, E., Reynolds, k., Subasic. E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, M., Smithson, M. (2017). Development of a dual school climate and school identificación measure–student (SCASIM-St). *Contemporary Educational Psychology* 49, PP.91–106. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.003>
- Muñoz, P., Casas. J., Rey R., Ortega. Ru., Cerda. G., Pérez.C (2018). Validation and cross-cultural robustness of the School-wide Climate Scale (SCS) *across Spanish and Chilean students. Studies In Educational Evaluation*, 56, pp.182-188. DOI: 10.1016/J.STUEDUC.2018.01.002
- Nishimura, T., Wakuta, M., Tsuchiya, K., Osuka, Y., Tamai, H., Takei, N y Katayama, T. (2020). Measuring School Climate among Japanese Students Development of the Japan School Climate Inventory (JaSC) *International Journal of Environmental. Research and Public Health*. 17(12),4426. doi:10.3390/ijerph17124426
- Piccolo, L., Merz, E., Noble, K. (2018). School climate is associated with cortical thickness and executive function in children and adolescents. *Developmental Science*, 22(1), <https://doi.org/10.1111/desc.12719>
- Pourrajab, M., Ghani, M., Panahi, A. (2018). The Mediating Effect Of Parental Involvement on School Climate And Continuous Improvement. Malaysian online. *journal of Educational management*. 6, (4), pp.1-14. <https://doi.org/10.22452/mojem.vol6no4.1>
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., Kannas L (1998). Achieving health and educational goals through schools a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school). *Health Education Research*, 13 (3), pp. 383–397. <https://doi.org/10.1093/her/13.3.383>
- Schultze, A., Zagorscak, P., Hess, M., Scheithauer, H. (2019). The Influence of School Climate and Empathy on Cyberbystanders' Intention to Assist or Defend in Cyberbullying. *Int Journal of Bullying Prevention* 2, PP. 16–28. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00040-8>
- Schwab, S., Sharma, U., Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education* 75, pp. 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- Sink, c., Spencer, L. (2005). My Class Inventory–Short Form as an Accountability Tool for Elementary School Counselors to Measure Classroom Climate. *Professional School Counseling*, 9(1), pp. 37-48. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900112>
- Shukla, K., Waasdorp, T., Johnson, S., Orozco S., Nguyen, A., Colunga,C., Bradshaw, C. (2019). Does School Climate Mean the Same Thing in the United States as in Mexico? A Focus on Measurement Invariance, *Journal of Psychoeducational Assessment* 37, (1) pp. 55-68. <https://doi.org/10.1177/0734282917731459>
- Waasdorp, T. E., Lindstrom J. S., Shukla D.K., Bradshaw, C. P. (2020). Measuring School Climate: Invariance across Middle and High School Students. *Children & Schools*, 42 (1), pp.53-62. <https://doi-org.usco.basedatosezproxy.com/10.1093/cs/cdz026>
- Wanderley, G. Callegaro, J. Figueiredo, B. Koller, H. (2016). Adaptation and preliminary validation evidence of the School Climate Questionnaire – Revised, Elementary and Middle School Version (SCS-MS). *Psicología: Reflexão e Crítica*. DOI 10.1186 / s41155-016-0037-5

- Van, k., Johnson. S., Bettencourt. A., Lindstrom,S. (2016). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology* 61, pp. 89–102. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.10.001>
- Varela, J., Savahl, S., Adams, S., Reyes. (2019). FExamining the Relationship Among Bullying, School Climate and Adolescent Well-Being in Chile and South África: a Cross Cultural Comparison. *Child Indicators Research* 13, pp. 819–838. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09648-0>
- Yang, C., Bear, G., Chen, F., Zhang, W., Blank, J., Huang, X. (2013). Students' Perceptions of School Climate in the US and China. *School Psychology Quarterly*,28(1), pp. 7–24. <https://doi.org/10.1037/spq0000002>
- Yang, J., Wang, X., Lei, L. (2020). Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: A moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending. *Children and Youth Services Review*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104716>

Anexo 1**Tabla 5***Consolidado contextual de artículos seleccionados*

Lugar	Número Estudios Realizados	Población	Contexto
Australia	5	Muestra 4067 estudiantes, Diversidad Cultural, grados 8° a 12°	Urbano- Australia occidental
		Muestra 2.202 estudiantes, edad 12 y 17 años	Escuelas públicas Perth Australia occidental
		Muestra 7.207 estudiantes, grados 7° a 10°	Australia
		Muestra 4.067 estudiantes, grados 8° a 12°	Oeste de Australia
		Muestra 6.120 estudiantes edad entre 7 y 12 años	urbana escuelas públicas y privadas
Brasil	2	Muestra 511 estudiantes primaria edad 8 y 12 años.	Privadas y públicas Porto Alegre.
		Muestra 409 estudiantes, grado 5° a 9°, edad 11 y 14 años	Escuelas públicas y privadas Porto Alegre3 sur Brasil
China	1	Muestra 404 estudiantes, grado 7°, 8° y 10°. Edad 11 y 16 años	Taiyuan
Estados Unidos	17	Muestra 64.670 estudiantes secundaria y preparatoria	Urbana y rural Maryland
		8.900 estudiantes, grado 3° a 12°. Población diversa	Distritos Escolares de nueva Inglaterra
		Muestra 11.780 estudiantes, grados 3° a 12°	Escuelas públicas – Delaware

Muestra 30.071 estudiantes, grado 5° a 12°	Escuelas públicas Delaware
Muestra 25.776 estudiantes, grados 6° a 12°	Escuelas públicas urbanas Baltimore
Muestra 48.027 estudiantes, grados 9° a 12°	Escuelas públicas virginia
Muestra 577.026 estudiantes, grados 7°, 9° y 11°	Todas las escuelas de california
Muestra 485 estudiantes, grados 6° a 8° y 9°, 10°	Nueva york
Muestra oscila 370 y 3.270 estudiantes	Urbanas, suburbanas y rurales Arizona
Muestra 223 estudiantes, grados 3° a 5°, 132 estudiantes secundaria y 27 de preparatoria	Distrito de Escuelas Públicas de Pittsburgh (PPS)
Muestra 30.799 estudiantes, grados 6° a 12°	Distrito urbano sur este de EE. UU
Muestra 2.835 estudiantes, grados 4°, 5° y 6°	Washington
Muestra 48.027, grados 9° a 12°	Escuelas públicas Virginia
Muestra 108 estudiantes, edad 9 a 18 años	Zona urbana
Muestra 61.684 estudiantes, grado 9°	Nueva york
Muestra 868 estudiantes grado 6° y 7° edad 10 y 14 años	Texas- distrito suburbano
Muestra 16.168 estudiantes, grado 10°	757 escuelas secundarias de EE. UU.

Europa	6	Muestra 5.745 estudiantes. Grados 7° a 9° de 98 escuelas	Urbano – 8 condados centro y sur Suecia
		Edad 11, 13 y 15 años.	Letonia, noruega y Eslovaquia
		Muestra 2.845 estudiantes, grado 5°, 6°, edad 10 a 12 años	Bélgica
		Muestra 699 estudiantes, grado 5° a 9°, edad 10 a 17 años	Renania del Norte- Westfalia. (Alemania) escuelas urbanas y rurales
		Muestra 726, grados 7° a 10°	Cinco escuelas de Alemania
		Muestra 605 estudiantes secundaria	Escuelas públicas urbanas Rumania
Irán	1	Muestra 400 estudiantes secundaria, edad promedio 13 años	Estado lorestan
Israel	4	Muestra 10.444 estudiantes grados 7° a 11° judíos y árabes	Escuelas Públicas Israel
		Muestra 4.517 estudiantes, grados 4° a 12°. Escuelas primarias, intermedia y secundarias	Escuelas públicas, nivel socioeconómico medio -bajo
		Muestra 10.441 estudiantes, grados 4° a 11°	Escuelas públicas Israel
		Muestra 3,518 estudiantes, grado 10° y 11°	78 escuelas públicas de todo Israel
Japón	1	Muestra 1.462 estudiantes, grados 4° a 9°	Japón
Rusia	1	Muestra 9.292 estudiantes, Grado 8°	Urbano
Sudáfrica	1	Muestra 900 estudiantes, grados 10° a 12°	la Provincia Oriental del Cabo Sudáfrica

Chile - España	1	Muestra 2.447 chile. 1.278 España. Grados 3°, 4°,5° y 6°	Urbana
Chile y Sudáfrica	1	Muestra total 1.829 estudiantes, grado 7°. De chile (827) y Sudáfrica (1002)	estudio Wave One of the Children ' s Estudio de mundos en Chile y Sudáfrica
China – EE. UU	1	Muestra EE. UU 10.400 estudiantes, Muestra china 3.435 estudiantes. grados 3°, 4°, 5°,7°,8°,10°, 11° y 12°	85 escuelas estado de Delaware. 22 escuelas ciudad Foshan provincia de Guangdong.
México – EE. UU	1	Muestra EE. UU 15.099 estudiantes. Muestra mexicana 2.211 estudiantes	Escuelas intermedias públicas. Maryland y escuelas mexicanas

Anexo 2

Tabla 6.

Instrumento recolección de información

N°	Nombre Autor / Autores	Referencia	Título del Documento	Palabras Claves	Año publicación	Idioma del Artículo	Población (Estudiantes, Docentes, Administrativos, Padres de Familia, Comunidad en General)	Lugar de Realización de la Investigación (Urbana o Rural)	Objetivo

Nombre del Instrumento	Ítems del Instrumento	Dimensiones por Instrumento (dimensiones tomadas por el autor basadas en las dimensiones de los instrumentos que evalúan)	Propiedades Psicométricas	Método de la Investigación	Alcance	Resultados de la Investigación	Conclusiones de la Investigación	Limitaciones de la Investigación

Aportes	Tipo de Estudio (A= Creación de Instrumento B= valida o adapta el instrumento C= aplica el instrumento)	Base de Datos