

## Clima de convivencia escolar en el marco de la complejidad<sup>1</sup>

María José Umaña<sup>2</sup>

### Resumen

El presente ensayo busca responder a la pregunta ¿cuáles son los alcances y significados del concepto clima de convivencia escolar entendido como un fenómeno complejo? Para tratar de responder esta interrogante, en primer lugar, se plantean de una manera crítica los alcances de la implementación del clima de convivencia escolar, en tanto indicador de aprendizaje en el sistema educativo chileno. En segundo lugar, se exponen las diferentes aproximaciones a su conceptualización, tanto a nivel local como internacional y finalmente se aborda el fenómeno desde una mirada epistemológica en concordancia con el paradigma de la complejidad.

**Palabras clave:** clima escolar, convivencia escolar, rendimiento académico, desarrollo socio-afectivo.

### Climate of school coexistence within the framework of complexity

#### Abstract

This essay seeks to answer the question: what are the scope and meanings of the concept of School Coexistence Climate understood as a complex phenomenon? In order to try to answer this question, first of all the scopes of the implementation of the school coexistence climate, as a learning indicator in the Chilean educational system, are raised in a critical way. Secondly, the different approaches to its conceptualization are exposed, both at a local and international level, and finally, the phenomenon is approached from an epistemological viewpoint in accordance with the paradigm of complexity.

**Keywords:** school climate, school coexistence, academic performance, socio-affective development.

Recibido: 24 de agosto 2020

Aceptado: 3 de noviembre 2020

---

<sup>1</sup> La nota que aquí se presenta, corresponde a una investigación realizada en el marco del curso Investigación Pedagógica Interdisciplinaria (2020) del Doctorado en Educación en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

<sup>2</sup> Magíster en Educación mención Informática Educativa de la Universidad de Chile. Actualmente, estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Correo electrónico: mariajoseumana@gmail.com

## **Introducción**

El presente ensayo busca responder a la pregunta ¿cuáles son los alcances y significados del concepto clima de convivencia escolar entendido como un fenómeno complejo? Para tratar de responder esta interrogante, el tema aborda desde una mirada crítica, los alcances de la implementación del clima de convivencia escolar, en tanto indicador de aprendizaje en el sistema educativo chileno, y su conceptualización en el marco de una aproximación epistemológica en concordancia con el paradigma de la complejidad (Morin, 1994, 2004).

En ese contexto, entendiendo la complejidad como un entramado de elementos diversos y asociados (Morin, 1994), se consideran las relaciones interpersonales que se desarrollan en la escuela, factores fundamentales para el proceso formativo de los estudiantes, tanto a nivel social como afectivo (Lack y González, 2019) las cuales permiten a su vez, promover la construcción de vínculos e identidades (Wenger, 1998) entre los distintos agentes que participan en ella y en los distintos ambientes que componen el espacio escolar.

La complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre (Morin, 1994, p.11).

En este sentido, la escuela se constituye como un sistema organizado, abierto y cerrado, en orden y desorden, lugar propicio para la creación de encuentros significativos, entre los distintos agentes que conforman la comunidad educativa; donde los contextos, actitudes y costumbres de cada uno van generando lo que se denomina ambiente escolar, el que según Rodríguez (2004, citado en Estrada, 2016) determina el clima institucional o el clima escolar.

Algunas investigaciones señalan que, el clima escolar tiene un impacto en el ajuste socioemocional y académico en los y las estudiantes (Thomas, Santos y Cunha, 2019; Jia et al., 2009 citados en Saputra, Supriyanto, Astuti, Ayriza y Adiputra, 2020). Otros estudios refieren a la percepción del clima escolar de parte de ellos como

predictor de niveles de disciplina en las escuelas (Gage et al., 2016 citados en Saputra et al., 2020); así como también, el rol que juegan los contextos y dependencias educativas en la percepción del clima escolar (Ascorra, López, Núñez, Bilbao, Gómez y Morales, 2016; Uribe, Gallego, Báez y Giraldo, 2018).

En Chile, tal como lo señalan Padilla y Rodríguez (2019), el clima de convivencia escolar surge como un indicador de la Agencia de Calidad de la Educación, en el marco del mejoramiento de la gestión de calidad, debido a la necesidad de considerar otros factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en particular en el rendimiento académico evaluado por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). De este modo, el clima de convivencia escolar, la participación ciudadana, la autoestima y los hábitos de vida saludable, constituyen los Otros Indicadores de Calidad (OIC) o también denominados Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) que, junto a las evaluaciones de aprendizaje, la Agencia de Calidad de la Educación mide los resultados educativos (Agencia de Calidad de la Educación, 2020).

En ese contexto, Wang y Degol (2016) refieren que la institución gubernamental se aproxima a esta dimensión de una manera más bien simplista, al concebir el indicador clima de convivencia escolar como un factor complementario en la tarea de alcanzar mejores resultados en el rendimiento académico de los y las estudiantes.

En atención a esta mirada, se puede señalar que la institución releva a un segundo plano a los participantes, contextos, emociones y experiencias; es decir, aborda el fenómeno desde una sola dimensión, lo que implica, por un lado, una fragmentación de su naturaleza compleja, y por otro lado, la obstaculización de la emergencia de cualidades que no existen en el nivel de las partes (Morin, 2004). En ese sentido, la calidad de la educación puede verse afectada al no considerar, en palabras de Morin (2004) los elementos asociados como parte de los conjuntos organizados.

## **1. Otros indicadores de calidad, la naturaleza del clima de convivencia escolar**

La Agencia de Calidad de la Educación surge debido a la necesidad de asegurar calidad y equidad a la educación recibida por los y las estudiantes, en sus distintos niveles. En este contexto se enmarcan los OIC y en particular el indicador clima de convivencia escolar, como un complemento de los resultados de la prueba SIMCE y del logro de los estándares de aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2020).

La Política Nacional de Convivencia Escolar por su parte, declara observar dicho indicador desde una perspectiva más amplia, al considerarlo un fin en sí mismo, proponiendo su aproximación a partir de la construcción de espacios de diálogo, participación y formación, como se expresa a continuación:

La Política Nacional de Convivencia Escolar no se puede reducir solo a la comprensión y mejoramiento del clima escolar, aunque lo contenga. La convivencia no es un concepto que tribute únicamente a la eficacia de los aprendizajes. Por el contrario, como ya se ha destacado al relevar su carácter formativo, ella es un valor y un aprendizaje en sí mismo, para toda la comunidad educativa (División educación general, 2020, p. 12).

En respuesta, Ascorra et al. (2018) cuestionan este planteamiento, dado que señalan que actualmente las escuelas son interpeladas a actuar desde lógicas de acción, con el objetivo de centrar la atención en el rendimiento académico, relevando de este modo el desarrollo formativo integral. Lo anterior deja en evidencia, según otros autores (Fuentes y Garcés, 2019; Padilla y Rodríguez, 2019), que los OIC, definidos por el Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC), surgen con el objetivo de subsanar la forma deficiente de medir y evaluar la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y no como una dimensión de aprendizaje en sí misma.

Estudios señalan, que el indicador clima de convivencia escolar, en particular, tiene relación con el bienestar y desarrollo socio-afectivo de los y las estudiantes (Thomas et al., 2019; Jia et al., 2009 citados en Saputra et al., 2020) y tiene implicancias directas en su conducta, disposición y rendimiento durante las actividades escolares (Melo y Morais, 2019; Daily, Mann, Lilly, Dyer, Smith y Kristjansson, 2020; Saputra et al., 2020). Para su evaluación, la Agencia de Calidad

considera las percepciones y actitudes de docentes, estudiantes y apoderados, respecto a las tres dimensiones que lo componen, a saber: ambiente seguro, ambiente de respeto y ambiente organizado. Sin embargo, en esta aproximación no se menciona el rol de los y las estudiantes en la construcción del clima de convivencia escolar, al contrario, se evidencia la asignación de un rol pasivo, como puede observarse en siguiente cuestionario de clima de convivencia escolar, elaborados para el SIMCE 2018.

Tabla 1

*Cuestionario Clima de Convivencia Escolar*

---

6.3 Mis profesores se preocupan por tratar bien a los estudiantes.

9.3 En el establecimiento nos hacen cumplir las sanciones establecidas en el manual de convivencia escolar.

6.2 Los profesores nos tratan a todos con respeto.

9.2 Los estudiantes respetamos las normas de convivencia.

---

Fuente: Agencia de la calidad de la educación, SIMCE 2018

En el caso del Centro Nacional de Entornos de Aprendizaje Seguros y de Apoyo (n.d.) del Departamento de Educación de los Estados Unidos, este propone un modelo de evaluación del clima escolar que fomenta la seguridad; el ambiente académico, disciplinario y físico de apoyo; y alienta a mantener relaciones respetuosas, confiables y afectuosas entre los participantes de la comunidad escolar (National Center on Safe Supportive Learning Environments, n.d. citado en Berkowitz, Moore, Astor y Benbenishty, 2017), prestando atención de manera importante al fomento de la seguridad y prevención de la violencia en las escuelas (Mischel y Kitsantas, 2020). En Japón por su parte, se estudia la relación entre la percepción del clima escolar y los rasgos psicológicos y de comportamiento entre estudiantes de primaria y secundaria con instrumentos diseñados especialmente para tales efectos (Nishimura, Wakuta, Tsuchiya, Osuka, Tamai, Takei, Kodomo-minna, 2020).

A la luz de estos antecedentes, se puede inferir una idea de clima de convivencia escolar, la cual apunta a la percepción que los y las estudiantes tienen

de un ambiente escolar que proveen y construyen los establecimientos y los docentes para dichos actores, con el fin de encauzar su conducta, actitud y el rendimiento académico. Producto de la ambigüedad, tanto del término clima de convivencia escolar como de los fines que busca su implementación, se torna necesario ahondar en su conceptualización.

## **2. Clima de convivencia escolar versus convivencia escolar**

Según investigaciones, el concepto de clima escolar no es sinónimo de convivencia escolar (Fierro y Carbajal, 2019) y del mismo modo lo formula el MINEDUC a través de su Política Nacional. Sin embargo, surgen diferencias respecto a este tema, dado que el mismo organismo reúne ambas nociones en un sólo indicador, a saber: clima de convivencia escolar, lo cual no sólo provoca confusiones sino también la idea de una mirada reducida del fenómeno (Wang y Degol, 2016) la cual supone su construcción, bajo el objetivo de mejorar el rendimiento de los estudiantes y disminuir los comportamientos problemáticos (Daily et al., 2020).

El MINEDUC y otros autores abordan específicamente el clima escolar como la percepción que tienen los integrantes de la comunidad respecto a las relaciones interpersonales que existen en el contexto escolar y también del ambiente en el cual se producen esas interacciones (Pérez, Ramos, y López, 2009 citados en Peñalva, López, Vega y Satrústegui, 2015; MINEDUC, 2020). No obstante, algunos estudios hacen referencia al concepto de clima escolar como un aspecto que aún no es posible consensuar en cuanto a su definición o sistema de medición, por lo tanto, su aproximación se realiza desde los diferentes aspectos del entorno escolar (Wang y Degol, 2016). De este modo, se conceptualiza finalmente el clima escolar “como las creencias, valores y actitudes compartidas que conforman las interacciones entre estudiantes y adultos y establecen los parámetros de comportamiento y normas aceptables para la escuela” (Brookover et al., 1978; Emmons et al., 1996; Esposito, 1999; Kuperminc et al., 1997 citados en Wang y Degol, 2016, p. 2).

En cuanto al concepto de convivencia escolar, el MINEDUC pone énfasis en su carácter formativo y señala que esta noción implica al conjunto de interacciones y relaciones que se producen entre los diferentes actores de la comunidad, a saber: estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos, apoderados y

sostenedores (MINEDUC, 2020). En la misma línea, otros autores señalan que la convivencia escolar hace referencia a las interacciones que se dan entre los agentes educativos, las cuales pueden tener consecuencias directas en el desarrollo ético, intelectual y socio-afectivo de los estudiantes (Retuert y Castro, 2017 citados en Cerda, Salazar, Guzmán y Narváez, 2018). Sin embargo, se dificulta la aproximación a esa definición desde el cuestionario señalado anteriormente (Véase tabla 1) dado que, en él, el rol del estudiante parece quedar relegado a un ámbito más bien receptivo y no interaccional.

Según Wang y Degol (2016), el clima escolar abarca todos los aspectos de la experiencia educativa, entre ellos: la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, las relaciones con la comunidad, la organización y, las características institucionales y estructurales del entorno escolar. Esto se contrapone con la propuesta más bien simplista y operacionalizante de la Agencia de Calidad, en la que, como se ha señalado, entiende el clima de convivencia como un indicador complementario de la calidad de la educación.

De acuerdo a Morin, “El paradigma de la simplificación implica una visión de la realidad que restringe lo complejo a lo simple, reduce el conjunto a lo elemental, rechaza el desorden y potencia la disyunción” (Morin, 1994 citado en Moral Jiménez, 2017, p. 13) por lo tanto, se corre el riesgo de reducir un fenómeno complejo y multidimensional a un mero “complemento” del proceso de enseñanza aprendizaje.

En efecto, según Morin (2004) no existe un fenómeno simple, y en el entendido de las relaciones humanas, el principio de la simplificación, donde objeto y medio ambiente se desunen, no puede llevarse a cabo. En este caso, el principio debe ser el de la interacción, “donde el ser viviente es un sistema a la vez cerrado y abierto inseparable de su medio ambiente del que tiene necesidad para alimentarse, informarse, desarrollarse” (Morin, 2004, p. 6), así también, lo es para los y las estudiantes quienes no pueden separarse de su contexto, de sus emociones y de sus experiencias, entre otros aspectos que lo conforman.

### **3. Clima de convivencia escolar como factor de complejidad**

En Chile esta multidimensionalidad y complejidad a la que se refieren Wang y Degol (2016), respecto a los alcances del clima de convivencia escolar, pueden

observarse, además, en las distintas percepciones que surgen de los y las estudiantes según sus propios contextos, lo cual además avala el principio de interacción propuesto por Morin (2004).

Según la Política Nacional de Desarrollo Urbano, la percepción del clima escolar puede variar según las condiciones socioeconómicas, psicológicas y educativas, producto de la segmentación socio-cultural que caracteriza al país (PNUD, 2018), lo que conduce a que la percepción respecto al indicador clima de convivencia escolar sea diferente entre estudiantes de un colegio privado y de un colegio público (Ascorra et al., 2016; Uribe, Gallego, Báez y Giraldo, 2018). Las recientes pruebas SIMCE 2017 y 2018 señalan que los niveles socioeconómicos medio, medio alto y alto, dicen tener una mejor percepción del clima de convivencia escolar, que los grupos pertenecientes a los niveles bajo y medio bajo (Agencia de Calidad de la Educación, 2018-2019).

Por su parte, otros autores (López, Ascorra, Bilbao, Morales, Moya y Oyanedel, 2012; Carrasco, Bogolaski, Flores, Gutiérrez, y San Martín, 2014) apuntan a la segregación existente en la calidad de la educación, la cual se establece según los siguientes factores: rendimiento, nivel socio económico, habilidades cognitivas (referidas a la selectividad del alumnado) y calidad de la convivencia escolar. En este escenario, Ascorra et al. (2016), se refieren a la necesidad de revisar la política educativa, dado que aún se incentiva la competencia entre escuelas por desempeño escolar, lo que colabora en el sostenimiento de un modelo educativo segregado. Por esta razón, el desarrollo personal y social de los y las estudiantes debe entenderse más bien, como un aspecto formativo en sí mismo, que va más allá del rendimiento académico, y que implica factores propios del individuo y su entorno.

En consecuencia, la multidimensionalidad que caracteriza al clima de convivencia escolar, se constituye a partir de aprendizajes socio-afectivos, de interacciones y de contextos, aspectos que por sí solos pueden considerarse, predictores significativos en distintas áreas del aprendizaje (Thomas et al., 2019). En este sentido la literatura sostiene que el desarrollo socio-afectivo se relaciona con aspectos académicos, tales como: rendimiento, dominio de conocimientos, motivación (Berger, Milicic, Alcalay y Torretti, 2014) por lo cual, debiera constituirse como un objetivo central en el currículo escolar y no un aprendizaje

complementario. En este escenario, se busca sensibilizar respecto a la visión restringida con que la Agencia de Calidad aborda el tema y en su lugar ofrecer una visión más amplia e integradora.

De acuerdo a esto, Osher y Berg (2017) proponen una relación bidireccional y dialógica entre el clima escolar y desarrollo socio-afectivo, relación que a su vez ocurre en los distintos niveles del proceso educativo, el que incluye el día a día de las relaciones interpersonales, la sala de clases, la escuela, la comunidad y el sistema educativo completo (Osher y Berg, 2017). De acuerdo a Morin (1994), la complejidad no es lo opuesto a la simplicidad sino la unión de ambos, por lo cual es posible pensar en la convivencia en su función de predictor del rendimiento, pero esto inserto en una comprensión profunda del clima de convivencia escolar como una red compleja y dinámica de interacciones.

### **Conclusiones**

Según los planteamientos expuestos se puede señalar que la manera reduccionista y fragmentaria, mediante la cual se tiende a abordar los OIC y en particular el clima de convivencia escolar, no concuerda con los lineamientos de la Política Nacional, con los alcances formativos referidos en este trabajo, ni con su naturaleza compleja. Por una parte, se plantea que el rol del estudiante como sujeto participativo, se encuentra difuminado en la visión de la institución gubernamental, ante lo cual, se propone en primer lugar, pensar a los y las estudiantes no como receptores pasivos de las acciones que modifican el clima escolar, sino como agentes activos y, por lo tanto, elementos fundamentales en la construcción del clima de convivencia escolar.

En segundo lugar, frente a la comprensión incompleta del objeto de estudio que se desprende de las definiciones de la Agencia de la Calidad de la Educación, y en respuesta a la interrogante que subyace a este ensayo ¿Cuáles son los alcances y significados del concepto convivencia escolar entendido como un fenómeno complejo? Se plantea la necesidad de entender el clima de convivencia escolar no sólo como un complemento o un predictor del rendimiento académico, sino que también como una compleja organización de valores, creencias, normas y

significados, articulados en los distintos niveles del sistema escolar, que influye y es influida por el proceso formativo.

Finalmente, se espera que esta perspectiva pueda contribuir a una mejor comprensión del valor en sí mismo que tiene el clima de convivencia escolar, como un factor fundamental en la creación de vínculos, de relaciones y aprendizajes y en consecuencia en el desarrollo formativo integral de los estudiantes, el cual debe considerar no sólo a los participantes sino también, el entramado de elementos que los constituyen, entre ellos: sus contextos, emociones y experiencias.

### Referencias Bibliográficas

- Agencia de calidad de la educación (2020). Informe técnico 2017. Indicadores de desarrollo social y personal. Chile: Mineduc. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/indicadores-desarrollo-personal-social/>
- Ascorra, P., López, V., Núñez, C., Bilbao, M., Gómez, G. y Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas chilenas con altos puntajes PISA 2009. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65-78. Doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.rsce>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., y Torretti, A. (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: Descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. y Benbenishty, R. (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. Doi: <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Carrasco, A., Bogolaski, F., Flores, C., Gutiérrez, G., y San Martín, E. (2014). Selección de estudiantes y desigualdad en Chile: ¿Qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe? Proyecto FONIDE 711286. Santiago de Chile: Fondo de investigación y desarrollo en educación FONIDE. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-F711286-Carrasco.pdf>
- Cerda, G., Salazar, Y., Guzmán, C., y Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247-300. Doi: <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>
- Daily, S., Mann, M., Lilly, C., Dyer, A., Smith, M. y Kristjansson, A. (2020). School Climate as an Intervention to Reduce Academic Failure and Educate the Whole Child: A Longitudinal Study. *Journal of School Health*, 90 (3), 182-193. Doi: <https://doi.org/10.1111/josh.12863>
- División Educación general (2019). *Política nacional de convivencia escolar*. Chile: Mineduc. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

- Estrada, M. (2016). La escuela y las nuevas formas de convivencia. *Revista humanidades*, 6(1), 1-12. Doi: <https://doi.org/10.15517/h.v6i1.24962>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto School convivencia: Reviewing the concept. *Revista Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. Doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Lack, L. y González, M. (2019). Desarrollo socio-afectivo en la educación media superior: El papel del contexto académico. *Revista panamericana de pedagogía*, (27), 149-167. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6827166>
- López, V; Ascorra, P; Bilbao, M; Morales, M; Moya, I. y Oyanedel, J. (2012). El Ambiente Escolar Incide en los Resultados PISA 2009: Resultados de un estudio mixto. Proyecto FONIDE 11130. Santiago de Chile: Fondo de investigación y desarrollo en educación FONIDE. Recuperado de <http://www.paces.cl/recursos/wp-content/uploads/2016/12/El-Ambiente-Escolar-Incide-en-los-Resultados-PISA.pdf>
- Melo, S. y Morais, A. (2019). Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 10-34. Doi: <https://doi.org/10.1590/198053145305>
- Mischel, J., Kitsantas, A. (2020) Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education*, 23, 51-72. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09522-5>
- Moral Jiménez, M. (2017). Conceptos básicos del paradigma de la complejidad aplicados a la cuestión del método en Psicología Social. *Summa Psicológica*, 14(1), 12-22. Doi: <https://doi.org/10.18774/448x.2017.14.240>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* 20(2), 1-11. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7253>
- Nishimura, T., Wakuta, M., Tsuchiya, K. J., Osuka, Y., Tamai, H., Takei, N., Kodomo-minna, P. (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), 1-11. Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph17124426>
- Osher, D., y Berg, J. (2017). School Climate and Social and Emotional Learning: The Integration of Two Approaches. Edna Bennet Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University. Recuperado de <https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/School-Climata-and-Social-and-Emotional-Learning-Integrative-Approach-January-2018.pdf>
- Padilla, G. y Rodríguez, C. (2019). Clima de convivencia escolar en Chile: un análisis desde el nuevo marco de medición de calidad educativa. *Revista Educación*, 43(2), 1-28. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/34117/38967>
- Peñalva, A., López, J., Vega, A. y Satrústegui, C. (2015). School Climate and Teacher's Perceptions after the Implementation of a Program of School Coexistence. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28. Doi: <https://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- PNUD (2018). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Recuperado de <https://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/poverty/desiguales--origenes--cambios-y-desafios-de-la-brecha-social-en-.html>

- Saputra, W., Supriyanto, A., Astuti, B., Ayriza, Y. y Adiputra, S. (2020). The Effect of Student Perception of Negative School Climate on Poor Academic Performance of Students in Indonesia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 279-291. Doi: <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.17>
- Thomas, K., Santo, J. y da Cunha, J. (2019). The predictive value of school climate and teacher techniques on students' just world beliefs: A comprehensive Brazilian sample. *Social Psychology of Education*, 22(5), 1239-1257. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09524-3>
- Uribe, M., Gallego, D., Báez, S., y Giraldo, E. (2018). Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness. *Estudios pedagógicos*, 44(3), 303-316. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300303>
- Wang, M. y Degol, J. (2016). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. Doi: <https://doi.org/10.1017/CB09780511803932>