



Revista Historia de la Educación Latinoamericana
ISSN 0122-7238 I E -ISSN 2256-5248
Vol. 27 no. 45 enero - junio 2025
Edición especial sobre Educación comparada
Special edition on Comparative Education
<https://doi.org/10.9757/Rhela>




Uptc®
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia




Evolución del clima escolar en una institución educativa rural colombiana

Nidia Jazmín Páez Castiblanco¹ ✉

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Estudios en Feminismos, Género y Derechos Humanos GIEPEG
 <https://orcid.org/0009-0005-7955-267X>

María del Pilar Etopa Bitata²

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España
 <https://orcid.org/0000-0002-8189-2391>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.19568>

Historia del artículo:

Recibido: 14/05/2025
Evaluado: 26/05/2025
Aprobado: 27/05/2025
Publicado: 04/06/2025

Cómo citar este artículo:

Páez Castiblanco, Nidia Jazmín; Etopa Bitata, María del Pilar. "Evolución del clima escolar en una institución educativa rural colombiana" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 27 n.º 45 (2025).

Resumen

Objetivo: el objetivo de la investigación es reconocer los factores que influyen en el clima escolar de la Institución Educativa T.P.P. del departamento de Boyacá, y cómo dichos factores han cambiado desde el año 2019 hasta el 2024.

Originalidad/aporte: presenta una visión de la realidad de una escuela rural de Boyacá y la influencia multifactorial del clima escolar y la cotidianidad del contexto educativo desde el año 2019 al 2024.

1 Psicóloga, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de Investigación Feminismos, Géneros y Derechos Humanos (GIEPEG). nidiazmin.paez@uptc.edu.co

2 Maestra en Educación Infantil, maestra en Educación Especial, licenciada y doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Diferentes estudios de posgrado relacionados con la atención a la infancia y la atención a la diversidad. pilar.etopa@ulpgc.es

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Nidia Jazmín Páez Castiblanco, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, carrera 6 n.º 39-115 Avenida Central del Norte, Doctorado Ciencias de la Educación, Tunja, Boyacá, nidiazmin.paez@uptc.edu.co



Método: la investigación se realizó con un enfoque cualitativo-narrativo y utilizó como técnicas principales la observación participante y los grupos focales, desde una perspectiva dialógica.

Estrategias/recolección de información: la información se recolectó mediante la escritura de memos, diarios de campo, entrevistas y encuestas a los diferentes grupos focales conformados.

Conclusión: el estudio permite concluir que las formas de relacionarse entre los miembros, los preconceptos que tienen entre ellos acerca de los roles que desempeñan, el ejercicio de los directivos y sus formas de liderazgo, la disposición y compromiso docente, así como el contexto sociohistórico y familiar y la participación comunitaria son determinantes en la configuración del clima escolar en el contexto educativo rural.

Palabras clave: *clima escolar; relaciones interpersonales; educación rural; roles educativos.*

Evolution of the School Climate in a Rural Educational Institution in Colombia

246

Summary

Objective: This research aims to identify the factors that influence the school climate at the T.P.P. educational institution in the department of Boyacá and how these factors have changed from 2019 to 2024.

Originality/Contribution: This study presents an overview of the reality of a rural school in Boyacá, examining the multifactorial influences intertwining the school climate and everyday life within the educational context from 2019 to 2024.

Method: The research was conducted using a qualitative-narrative approach with participant observation and focus groups as the main techniques, from a dialogical perspective.

Strategies/information gathering: Information was collected through memos, field diaries, interviews, and surveys of the different focus groups.

Conclusion: The study concludes that the following are key determinants in shaping the school climate in the rural educational context: the ways in which members relate to each other; the preconceptions they have about each other's roles; the performance and leadership styles of school administrators; teacher willingness and commitment; and the socio-historical, family, and community contexts.

Keywords: *School climate; interpersonal relationships; rural education; educational roles.*



Evolução do clima escolar numa instituição educativa rural colombiana

Resumo

Objetivo: O objetivo da investigação centra-se em reconhecer os fatores que influenciam o clima escolar da instituição educativa T.P.P. do departamento de Boyacá e como esses fatores mudaram desde 2019 até 2024.

Originalidade/Contribuição: Apresenta uma visão da realidade de uma escola rural de Boyacá e a influência multifatorial que entrelaça o clima escolar e o cotidiano do contexto educativo nos anos de 2019 a 2024.

Método: A investigação foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa-narrativa, utilizando como principais técnicas: a observação participante e os grupos focais, desenvolvidos sob uma perspectiva dialógica.

Estratégias/recolha de informação: A informação foi recolhida através da redação de memorandos, diários de campo, entrevistas e inquéritos aos diferentes grupos focais formados.

Conclusão: O estudo permite concluir que as formas de relacionamento entre os membros, os preconceitos que têm uns dos outros sobre os papéis que desempenham, o exercício dos dirigentes e as suas formas de liderança, a disposição e o compromisso dos professores, bem como o contexto sociohistórico e familiar e a participação comunitária são determinantes fundamentais na configuração do clima escolar no contexto educativo rural.

Palavras-chave: *Clima escolar; relações interpessoais, educação rural; papéis educativos.*

247

Introducción

El clima escolar, entendido como el conjunto de percepciones, relaciones, normas, prácticas y sentimientos que configuran la vida cotidiana en las instituciones educativas³, ha demostrado ser un factor determinante en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el bienestar socioemocional de los estudiantes y docentes y junto con ellos los padres de familia y los administrativos. No obstante, su análisis ha tendido a centrarse en contextos urbanos y contemporáneos, y ha dejado de lado las transformaciones históricas que este fenómeno ha tenido en zonas rurales, donde las condiciones sociales, políticas y

3 Jonathan Cohen, Elizabeth McCabe, Nicholas Michelli y Terry Pickeral, "School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education", *Sage Journals* 111 (2009). <https://doi.org/10.1177/01614681091110010>



económicas han configurado formas particulares de habitar la escuela, así como la influencia que tienen los diferentes actores educativos que constituyen el ambiente escolar y que permean la ruralidad a través del intercambio cultural que se realiza en el entorno educativo, lo cual es evidenciado en la influencia que tienen las características socioculturales de los docentes que desde la urbanidad llegan al sector rural.

Adicionalmente, el problema de la inequidad educativa en Colombia se ha evidenciado en diversos estudios y en los resultados de las pruebas externas, por lo cual algunos autores concluyen que puede y debe estudiarse con el fin de motivar la participación de la ruralidad sobre la educación que se desea⁴, y abordar el problema de la invisibilidad de este sector ante la sociedad ayudándose del interés agrícola que ha marcado la necesidad del contacto permanente de toda la ciudadanía con lo rural.

Estos factores han incidido en las dinámicas escolares, a través de la modificación de las formas de relación entre los actores educativos y de la reconfiguración continua del clima escolar; por esto, analizar este fenómeno desde una perspectiva histórica-dialógica permite reconocer que la influencia del desarrollo tecnológico y, a su vez, la cotidianidad vivida en la diversidad rural colombiana, presentan una distancia entre una y otra ruralidad, de ahí que, a pesar de ser vista como un conjunto, la ruralidad debe también caracterizarse desde cada región, pues no es lo mismo hablar de una ruralidad cercana a diversos accesos de vías, tecnologías, comercio y educación, que de ruralidades lejanas a las comodidades del territorio urbano y que además son de difícil acceso.

Es necesario tener en cuenta que la visión colectiva de los actores de la comunidad educativa aporta a la construcción de entornos educativos permeados no solo por el avance académico sino socioemocional, junto con los resultados de las gestiones educativas plasmadas por la normativa colombiana y que resulten en un clima escolar adecuado para todos sus miembros.

En este sentido, el clima escolar, aunque ha sido un tema de interés en el sector educativo, ha tenido una visión lejana como proceso de gestión educativa, pues ha sido fragmentado a un resultado de percepciones de los actores educativos y que pueden llegar a ser variables en lapsos cortos. A la vez, se ha dejado de lado su comprensión desde una perspectiva histórica y contextualizada en relación con los resultados de los diferentes procesos de gestión, sus componentes y elementos directivos, administrativos, comunitarios y académicos, especialmente en escenarios rurales.

Así, al explorar **cómo el clima escolar ha evolucionado** en la Institución Educativa T.P.P. en el departamento de Boyacá desde el año 2019 al año 2024, atendiendo las transformaciones personales, sociales, culturales y pedagógicas que han incidido en su configuración, se han podido conocer algunas de las necesidades del clima escolar en la ruralidad, mediante las voces de docentes, padres de familia, estudiantes y administrativos. En total, hubo 360 participantes como actores centrales de la vida escolar cotidiana. Así se recopilaban datos de cómo a lo largo de 5 años, factores como las relaciones interpersonales, la gestión educativa,

4 Esmeralda Elena Ortega y Ernesto de Jesús Solano León, "Inequidad en la educación rural en Colombia: revisión de literatura", *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 7, n.º 1 (2023): 7257-7274. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961

el liderazgo directivo, las dinámicas comunitarias y los cambios en el contexto rural han tenido influencia en la vivencia del clima escolar.

El artículo se divide en tres partes. En la primera parte se plantean los conceptos principales de clima escolar, relaciones interpersonales, roles educativos y ruralidad, y de manera simultánea se analizan con los resultados de la observación participante. En la segunda parte se presentan los resultados hallados mediante la observación participante y los grupos focales. En la última parte se expone una reflexión en torno al análisis de la evolución del clima escolar en la ruralidad, específicamente en la Institución Educativa T.P.P. del departamento de Boyacá, en Colombia.

El abordaje del clima escolar y algunos elementos que inciden en él

El clima escolar, más allá de una percepción de los actores educativos, es un proceso central en el funcionamiento y la calidad en el contexto educativo rural, que no debe limitarse al resultado de las compilaciones de opiniones, sino que debe poderse estimar, dada su rigurosidad e importancia, a partir de los resultados que arrojan anualmente los indicadores de los diferentes componentes de la evaluación de las gestiones educativas⁵. A esto debe agregarse un seguimiento que sea en un periodo no mayor a tres meses, en el que sea posible dilucidar los aspectos por mejorar y aquellos por reforzar, antes de que un resultado inadecuado se instaure en el ambiente escolar. A su vez, es necesario tomar en cuenta algunos elementos como las relaciones interpersonales, el liderazgo directivo, los roles educativos, la participación de los miembros de la comunidad educativa y la influencia de las características del contexto rural en su evaluación.

249

Clima escolar: una construcción compleja, transversal y situada

Diversos autores han referido el concepto de clima escolar como una percepción y recientemente se ha hablado de que el clima escolar es el conjunto de percepciones, emociones, valores, normas y relaciones que configuran el ambiente de una institución educativa⁶. Este concepto planteado por Cohen aún mantiene la identidad de clima escolar como percepción, pero lo amplía al considerarlo en la línea de las normas y las relaciones. Este clima no es un aspecto periférico, sino estructural, pues afecta directamente la calidad educativa, la convivencia, el sentido de pertenencia y los aprendizajes⁷.

El clima escolar abarca dimensiones organizativas (estructura, liderazgo), afectivas (relaciones humanas) y culturales (valores compartidos)⁸. Es también un espacio de producción simbólica donde se expresa la cultura institucional, la cual se transmite cotidianamente a

- 5 Ministerio de Educación Nacional, *Guía para el mejoramiento institucional*, 2008. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- 6 Jerome Freiberg, *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (Routledge, 1999). <https://doi.org/10.4324/9780203983980>
- 7 Jill Aldridge y Fraser, Barry. "Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction", *Learning Environments Research* 19, (2016). <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>
- 8 Wayne Hoy Cecil Miskel, *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, 9th Ed. (McGraw Hill, 2013).

través de las relaciones entre estudiantes, docentes, directivos, familias⁹ y administrativos, así como con las administraciones territoriales de cada región (alcaldías, gobernaciones).

Autores como Halpin y Croft plantearon una teoría frente al clima de las organizaciones y abordaron también el clima organizacional de la escuela, haciendo una transferencia de la percepción del trabajador sobre las estructuras jerárquicas y las relaciones interpersonales¹⁰ a lo sucedido en la escuela, así como la importancia del liderazgo en la obtención de resultados. A pesar de que toman en cuenta las relaciones interpersonales y el liderazgo escolar como factores del clima, es pertinente cuestionarse hasta qué punto es pertinente limitar el clima escolar a las percepciones de los actores.

La teoría de Moos¹¹, por su parte, considera un elemento cercano al clima escolar, en una definición del clima social como “la personalidad del ambiente (...) con base en las percepciones que los habitantes tienen de un determinado ambiente y entre las que figuran distintas dimensiones relacionales. Así una determinada clase de un centro escolar puede ser más o menos creativa, afiliativa, orientada a las tareas, etc.” Esta segunda teoría, que no está lejos de la de Halpin y Croft, permite formular el cuestionamiento ya mencionado atrás.

Hoy y Miskel se refirieron al clima escolar como un atributo del contexto educativo que es experimentado por los participantes que intervienen en el proceso y que influye en sus conductas; el clima escolar se genera a partir de las percepciones generales de los comportamientos desarrollados en el entorno educativo¹².

Estas conceptualizaciones son un bosquejo de la orientación que sigue el clima escolar y lo que se espera de este. Con todo esto, el contexto colombiano, boyacense y específicamente rural del lugar de estudio, ha mostrado la importancia de continuar profundizando en los aspectos tangibles, observables y evaluables que hagan posible, además de hacerle seguimiento, implementar mejoras que orienten a todos los miembros de una comunidad educativa a la obtención de bienestar y la construcción de ambientes de paz.

Por otra parte, la implementación de políticas públicas que promuevan un ambiente educativo inclusivo y seguro, como las propuestas en los lineamientos de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación Nacional de Colombia¹³ (Ley 1620 de 2013)¹⁴, es esencial para la mejora continua del clima escolar; es necesario también dar una mirada holística y no

9 Rosa María Torres, “Incidir en la educación”, *Polis. Revista Latinoamericana* 16 (2007). <http://journals.openedition.org/polis/4640>

10 Halpin y Croft, citados por Tabaré Fernández Aguirre, “Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay” *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2, n.º 2 (2004): 43-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120205>

11 Moos, citado por Juliana Paola Méndez Omaña, y Luis Alberto Jaimes Contreras, “Clima social familiar e impacto en el rendimiento académico de los estudiantes”, *Revista Perspectivas* 3, n.º 1 (2018): 24-43. [dx.doi.org/10.22463/25909215.1422](https://doi.org/10.22463/25909215.1422)

12 Elcy Johana Pestana Pérez, “El clima escolar favorable y la práctica educativa. Aliados para el mejoramiento de los procesos formativos en las instituciones rurales del municipio San Pelayo, Córdoba”, *Estudios y Perspectivas* 4, n.º 3 (2024): 883-902. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.456>

13 Ministerio de Educación Nacional, *Guía pedagógica para la convivencia escolar*, 2020. <https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

14 Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* n.º 48733, 15 de marzo, 2013. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>

reducida a los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, plasmados en la *Guía para el mejoramiento institucional* –o *Guía 34* como es conocida en Colombia–, que muchas veces es relegada y consultada superficialmente, como instrumento observado de forma fragmentada, pero si su objetivo no se examina de manera integral, su utilidad es escasa o nula.

En este sentido, una primera premisa que se plantea es que la documentación normativa y orientadora para las instituciones educativas oficiales colombianas, **más** que instrumentos de consulta, pueden, con un análisis profundo y comparativo de las realidades educativas en cada contexto, permitir una gran parte de la evaluación del clima escolar, que con el tiempo pueda ser llevado al nivel de una gestión educativa.

En contextos rurales se observa dispersión y dificultad de acceso al territorio, así como los inconvenientes que se les presentan a los alumnos para culminar con éxito su formación escolar¹⁵. Adicionalmente, las características familiares, su composición, las actividades laborales, los espacios de crecimiento para los niños y niñas, y el sector administrativo regional, pueden influir también en el clima escolar. En estos entornos, la escuela no solo cumple una función educativa, sino también socializadora, cultural y comunitaria, lo que complejiza aún más la gestión del clima escolar¹⁶ y destaca la importancia de mirarlo como una gestión educativa, con indicadores y componentes específicos y claros, evaluables y objetivos.

Relaciones interpersonales y clima escolar

Observar las formas en que los distintos actores educativos se relacionan dentro de la institución educativa, además de las relaciones que establecen con el entorno social y administrativo de la comunidad, permite identificar que una de las pautas para un clima escolar adecuado es la forma en la que se ejerce el liderazgo directivo y las formas de comunicación de los docentes, directivos, padres de familia y administrativos, que inciden en las respuestas sociales, emocionales y académicas del estudiantado.

En el contexto educativo son necesarios ambientes adecuados de interacción que favorezca el aprendizaje efectivo en los alumnos. La globalización que vivimos a nivel mundial, nos lleva a tener niveles de vida cada día más agitados, situación que lleva a las personas a presentar en la día a día variabilidad en sus emociones y en sus relaciones interpersonales. En las Relaciones Sociales, dentro y fuera del aula, se encuentran mundos diversos sustentados en experiencias y vivencias personales, alimentados por capitales culturales que interactúan recíprocamente; en suma, se produce una amalgama entre la cultura nacional, local, de las familias y de la institución educativa. Esta interacción socioeducativa es el núcleo del trabajo pedagógico. Allí se encuentran y relacionan personas condicionadas por experiencias distintas, socializadas en contextos disímiles¹⁷.

15 *La educación rural, un gran desafío para Colombia*. Colombia Aprende, 2022. <https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-educacion-rural-un-gran-desafio-para-colombia>

16 UNESCO, *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESDOC Biblioteca Digital, 2015. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

17 Gustavo Fernández Guillén, "El clima de relaciones interpersonales existentes para el aprendizaje en el aula de estudiantes de la Ciudad de Pilar, año 2019-2020", *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 4, n.º 2 (2020): 1874-1889.

El papel de los docentes, de los estudiantes y de las relaciones que se producen en el aula entre ellos, puede afectar al grado de comunicación y los vínculos afectivos que se establecen y que dan lugar a un determinado clima escolar. Esto indica que las formas de comunicación y los vínculos afectivos hacen que las propuestas didácticas concuerden –o no– con las necesidades de aprendizaje¹⁸.

Algunos estudios han encontrado que, en las relaciones interpersonales, el conflicto escolar está presente; pero este, “es de carácter estructural y se (...) ha trasladado a la escuela; haciendo referencia a que las dinámicas de los contextos sociales, en el caso específico de una ciudad influyen las relaciones interpersonales que modifican el clima escolar y que, si bien no son determinantes, están incidiendo en el comportamiento de los actores inmediatos: los estudiantes”¹⁹.

Así, la escuela, además de alfabetizar con letras y números, debe propiciar la alfabetización de las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales²⁰.

Dentro de las relaciones interpersonales es necesario tener en cuenta como factor determinante el estilo de comunicación que ejerce quien se relaciona. De este modo, un estilo de comunicación agresiva imposibilita la creación tanto de relaciones interpersonales que favorezcan un ambiente escolar como de un clima escolar positivo; por el contrario, la comunicación asertiva permite que las personas se relacionen mediante la observación del interlocutor y puedan identificar la disposición del otro para comunicarse, para escuchar, para resolver y comunicar y crear ideas. Todo ello, aunque no garantiza en su totalidad un clima escolar positivo, sí crea probabilidades de construirlo.

Gestión directiva y liderazgo escolar: impacto en el clima y la cultura institucional

La gestión directiva es uno de los principales factores que influyen en el clima escolar. El estilo de liderazgo del directivo, su capacidad de escucha, su forma de administrar los conflictos y su manera de vincular a la comunidad escolar determinan en gran medida la percepción que se tiene de la institución²¹.

Así, los directores son agentes de cambio que tienen la responsabilidad de crear y mantener un clima escolar positivo para los interesados. En virtud de ello, deben estar bien cualificados y capacitados para tratar con las diferentes emociones de los docentes y así liderar el cambio de forma eficaz (Al Shehhi et al., 2021) y apoyar a los docentes en el trabajo diario que realizan (Sánchez et al., 2020). Del mismo modo, la revisión sugiere que las acciones de

18 Pestana Pérez “El clima escolar favorable y la práctica educativa...”

19 Ketty Herrera Mendoza Reinaldo Rico Ballesteros y O. Cortés, “El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela”, *Escenarios* 12, n.º 2 (2014): 7-18.

20 Nora Molina de Colmenares e Isabel Pérez de Maldonado, “El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio”, *Paradigma* 27, n.º 2 (2006).

21 Javier Murillo y Gabriela Krichesky, “Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 13, n.º 1 (2015): 69-102. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55133776005.pdf>

liderazgo del director predican el clima escolar y, en conjunto, la mejora general del centro (McCarley et al., 2016)²².

Por ello, la puesta en marcha de políticas públicas claras sobre liderazgo escolar es fundamental para promover la mejora del clima escolar, pues, al ser la labor directiva un elemento decisorio en el clima escolar, no basta con que los directivos se cualifiquen, sino que es necesario que tengan un apoyo constante por las secretarías de educación para identificar sus fortalezas y debilidades, y estar dispuestos a un plan personal de mejoramiento constante. Igualmente, es primordial que se reconozcan como seres emocionales, que no solo ejerzan sus funciones, sino que atiendan su inteligencia emocional y trabajen en el desarrollo de su potencial, a través de una práctica continua que sirva de ejemplo para los demás actores educativos.

Cuando la gestión se orienta al diálogo, la inclusión y el bienestar colectivo, se genera un ambiente de confianza, corresponsabilidad y colaboración²³. Por el contrario, gestiones autoritarias, jerárquicas o distantes pueden fragmentar la comunidad educativa y deteriorar la convivencia²⁴. Esto es especialmente relevante en contextos rurales, donde las relaciones son más cercanas y cualquier fractura emocional o comunicativa tiene mayor impacto²⁵. La gestión escolar no debe limitarse a lo administrativo, sino que debe tener una visión pedagógica y humanizante, en la que el directivo actúe como facilitador de procesos comunitarios, promotor del cuidado emocional y garante del respeto a la diversidad²⁶.

El enfoque dialógico y la voz participativa de los actores educativos

Comprender algunos aspectos que influyen en el clima escolar desde la experiencia vivida por cada actor educativo, implica reconocer el valor epistémico de las voces escolares, especialmente de quienes habitan cotidianamente la escuela: estudiantes y docentes, y también de sus directivos, administrativos y padres/madres de familia.

Desde la pedagogía crítica y el enfoque dialógico²⁷ se propone el diálogo horizontal como medio para acceder a las percepciones, memorias y significados construidos colectivamente por los miembros de la comunidad educativa, quienes, para el caso de este estudio, muestran cómo experimentan la cotidianidad en la escuela y cómo el clima escolar se transforma con el paso del tiempo.

22 Samantha Zuzzete Portilla García et al., "Emociones y habilidades comunicativas en la convivencia escolar en la IE Rural del Sur de Tunja (2018)". *Educación y Ciencia*. (2019).

23 Michael Fullan. "Leading in a Culture of Change: Relationships". <https://www.csus.edu/indiv/j/jelinekd/edte%20227/fullanleadinginacultureofchange.pdf>

24 Christopher Day et al., *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. University of Nottingham, 2009. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/11329/1/DCSF-RR108.pdf>

25 Mel Ainscow, Tony Booth y Alan Dyson, *Improving Schools, Developing Inclusion*, Routledge, 2006. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>

26 UNESCO, *Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* UNESDOC Biblioteca Digital, 2013. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050>

27 Oscar Prieto y Elena Duque, "El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación", *Education in the Knowledge Society (EKS)* 10 n.º 3(2009), 7-30. <https://doi.org/10.14201/eks.3930>

No obstante, hay que tener en cuenta que las voces deben dirigirse desde el autoconocimiento y la reflexión, pues hoy muchas de ellas manejan un mismo discurso sin la profundidad necesaria ni analítica de sus propios contextos; por eso, el ejercicio de construcción colectiva no puede limitarse a un periodo corto ni solamente a las voces habladas, sino extenderse al discurso y a la expresión participativa de los miembros de una comunidad. Cada acción u omisión en el contexto escolar habla, cada silencio comunica y muestra cómo se vive el ambiente escolar, indica lo que funciona y lo que difícilmente posibilita la construcción de un clima escolar adecuado.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha establecido que una comunidad educativa es aquella conformada por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares; lo cual significa que todos ellos, según su competencia, deben participar en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo²⁸. Existen aún poderes autoritarios en el contexto escolar que se manejan de forma jerárquica y vertical, y que se trasladan de un rol a otro. Mientras esto siga estando presente en los contextos escolares, las participaciones serán limitadas, y, en estas condiciones, las que se desarrollen corren el riesgo de no ser tenidas en cuenta en las decisiones de las gestiones educativas. Este fenómeno, presente también en la ruralidad, debe perder fuerza en la medida en que el clima escolar se logre evaluar dentro de la comunidad educativa como una gestión con indicadores y componentes claros, como ya se mencionó.

Educación rural y territorialidad: la influencia de las características del contexto rural en el clima escolar

La educación rural en Colombia ha estado históricamente relegada en términos de inversión, pertinencia curricular y visibilización de sus realidades. Según el Ministerio de Educación Nacional, aún persisten brechas profundas entre lo urbano y lo rural²⁹, no solo en infraestructura o acceso, sino en enfoques pedagógicos y reconocimiento cultural³⁰.

La disposición, la motivación, los alcances y las necesidades de la población frente a la educación se diferencian entre lo urbano y lo rural, pero se miden de la misma forma, sin tener en cuenta que, aunque en Colombia se habla de *educación rural*, la posibilidad de que la propia cultura haga duradero un encuentro entre lo educativo y la cotidianidad de su comunidad, no se desliga nunca el ser, del hacer, y se evidencia con mayor fuerza en la forma en que el contexto social y familiar permea la escuela y las historias se vuelven comunes. El docente y el administrativo, por más distantes que deseen permanecer de sus estudiantes, terminan por enterarse de vivencias y se convierten en testigos de las dinámicas entre padres/cuidadores e hijos, y de estos con sus compañeros de aula. Y estas dinámicas posibilitan –o no– el proceso de enseñanza-aprendizaje.

28 Ministerio de Educación Nacional, *Comunidad educativa*. s.f. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82545.html>

29 Ministerio de Educación Nacional, *Es necesario cerrar las brechas entre los sectores rural y urbano, para fortalecer la construcción de paz*, 2016.

<https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-printer-360633.html>

30 Alain de Janvry y Elisabeth Sadoulet. "Hacia un enfoque territorial del desarrollo rural", *Cuarto Foro Temático Regional de América Latina y el Caribe Cosechando Oportunidades: Desarrollo Rural en el Siglo 21*, 2004.

El contexto rural, caracterizado por comunidades intergeneracionales, prácticas agrícolas, religiosidad y fuertes lazos sociales, influye directamente en la manera como se construye el clima escolar; así, diferenciar la educación rural implica reconocer que el aula está insertada en una cultura local que influye en los modos de relación, resolución de conflictos y concepciones sobre autoridad y participación. El clima escolar debe ser leído en clave de contexto³¹, no como una categoría universal, sino situado en las particularidades sociales e históricas de cada escuela³². Sin embargo, requiere también de un horizonte de evaluación que permita reconocerse y reflexionarse con mayor facilidad, y que no sea limitado solamente por percepciones cambiantes.

Hallazgos de la evolución del clima escolar en la Institución Educativa T. P. P.

La recolección de la información se basó en los conceptos y reflexiones sobre el clima escolar, y se llevó a cabo mediante encuestas, entrevistas y observaciones participantes dentro del desarrollo de los grupos focales. Estas permitieron reconocer sus acciones y las narrativas de la comunidad a través de sus 360 voces participantes. Asimismo, la revisión de la normativa colombiana sirvió para identificar su posición frente al clima escolar en los contextos educativos, entre los años 2019 y 2024 en la Institución educativa T.P.P. Se encontró que diversos factores inciden de manera significativa en la configuración del clima escolar en la institución educativa rural estudiada.

Estos hallazgos se agrupan en tres ejes interrelacionados: el papel del cuerpo docente, directivo y administrativo; la participación de las familias y los estudiantes; y la brecha entre la normativa institucional y la práctica cotidiana. Y son evaluados mediante los indicadores de la guía de mejoramiento institucional, la observación de la práctica, y la visualización de las necesidades de la comunidad educativa.

Se aprecia que, con el transcurso de los años, la evaluación a través de la *Guía de mejoramiento institucional* refleja un análisis realizado por los docentes, que, aunque apegado a la realidad educativa, deja de lado aspectos intrínsecos que generan un clima escolar, el cual, de acuerdo con las voces de los actores educativos, está lleno de inconformidades. No se habla del clima escolar, pero toma en cuenta con énfasis otros aspectos como el cumplimiento o no del sistema de evaluación de estudiantes, los planes curriculares, proyectos transversales, entre otros, que si bien son importantes y su cumplimiento propicia un buen clima escolar, no incluyen todos los aspectos de este. No se habla de la inconformidad de los actores frente a la observación de una comunicación pasivo-agresiva entre los miembros de la comunidad educativa, de la desmotivación de docentes, directivos y estudiantes, y de la escasa participación de los padres de familia, sobre todo de aquellos estudiantes que presentan algún riesgo psicosocial.

Considerando estos aspectos, se plantea la aplicación de estrategias de diálogo constante y personalizado con estudiantes y padres de familia, y se observa un mejoramiento en la participación comunitaria y el diálogo como herramienta para la resolución del conflicto; no

31 Murillo y Krichesky, "Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas".

32 Alfonso Torres Carrillo, *Panel: educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. CLACSO, 2020. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15706/1/Educacion-popular.pdf>

obstante, algunas situaciones de conflicto se manejan de forma coercitiva, lo que ocasiona tensión emocional para algunos y desinterés para otros. Se observa también que hay buena relación con los miembros de la comunidad municipal, pero la relación con la comunidad veredal es distante y se limita la participación de padres/madres de familia.

En el año 2020, con la situación de emergencia sanitaria del COVID-19, la educación en Colombia en el mes de marzo pasa de la presencialidad a la forma remota, lo que obliga a todos los actores educativos a reinventarse. Entre las estrategias para cubrir las necesidades educativas de los estudiantes están la elaboración de guías de estudio impresas para su trabajo en casa, orientaciones a través de la red WhatsApp y la emisora municipal. Sin embargo, esto produjo un mayor distanciamiento entre los miembros de la comunidad educativa, mostró la realidad de la escasa vinculación de los padres/madres de familia con el proceso escolar de sus hijos, lo cual fue reflejado en el retorno a las aulas mediante la estrategia de la alternancia en el 2021 (por grupo podían permanecer en el aula un limitado número de estudiantes), en donde se evidenció un atraso en los aspectos académicos de los estudiantes y un debilitamiento en las habilidades sociales y en formas adecuadas de relacionarse entre ellos. Se aumentó el *bullying*, el vocabulario soez, el desinterés por las actividades académicas, el uso de celulares en el aula y fuera de ella con videojuegos violentos, con pornografía, y de los chats para agredirse, compararse y citarse entre estudiantes. En general, se manifestó **más** agresividad en la forma de comunicarse no solo por parte de estudiantes sino de adultos. También, algunos docentes estuvieron más inclinados a usar el celular para el desarrollo de sus asignaturas, lo que justificaron en la inexistencia de copias dentro de la institución educativa, y se le dio prioridad para las actividades académicas a la utilización de televisores y *video beam*. Esto ocasionó conflicto entre docentes y directivos y con padres de familia; estos últimos indicaron que los estudiantes usaban el celular en el colegio porque los docentes lo solicitaban, lo cual fue negado por parte de unos y aceptado por otros.

No obstante, en el año 2022 las relaciones docentes mejoraron en cuanto al compromiso con la puesta en marcha de actividades comunitarias y el planteamiento de objetivos frente a resultados académicos de los estudiantes. Se observó que mejoraron las formas de comunicación entre docentes y directivos, y docentes y estudiantes y padres de familia; aunque estas no fueron asertivas, disminuyeron el nivel de agresividad y pasividad. Cabe anotar que esto se logró gracias a la influencia de la directiva docente, quien mejoró su estilo de comunicación, lo que obtuvo una reacción positiva por parte de los docentes.

En el 2023, las fluctuaciones de las formas de relacionarse entre los actores de la comunidad educativa revivieron tensiones pasadas, situación que significó retroceder en la necesidad de generar motivación extrínseca para los miembros de la comunidad educativa. Uno de los aspectos que influyen en el debilitamiento de las relaciones y que generan un clima escolar inadecuado, es la jornada laboral docente, y la percepción por parte de los docentes de inequidad frente a las situaciones de conflicto, y una sensación de falta de compromiso de los docentes por parte de los directivos.

Para el 2024, la relación entre los miembros de la comunidad educativa se mantuvo estable en comparación con el año anterior, aunque se notó la falta de apoyo por parte de los padres de familia o acudientes para los estudiantes, pues tuvieron una escasa participación. Las situaciones de conflicto fueron resueltas de manera más oportuna y cordial; sin embargo, el cambio de ejercicio de poder desde el liderazgo directivo, que dejó de ser totalmente

autoritario y tuvo momentos democráticos, no produjo resultados totalmente positivos, puesto que esta ambivalencia ocasionó confusión entre los actores de la comunidad. Esta situación ha sido esgrimida como justificación por los docentes para limitarse en su ejercicio pedagógico diario. Este conflicto tanto de intereses como de objetivos entre las directivas y los docentes, la inconformidad de los docentes frente al comportamiento de adolescentes y de niños y niñas, y la falta de compromiso por parte de los acudientes de los menores (expresada por los docentes), es motivo constante de un clima escolar que, aunque no se califica como negativo, no genera un bienestar personal ni comunitario. Se mantuvo el desinterés de los estudiantes por el proceso académico y, a su vez, se incrementó su motivación por el uso frecuente del celular y de diferentes aplicaciones de internet. Ante esto, algunas soluciones planteadas se enfocan en la realización de actividades institucionales recreativas, lúdicas y de interés para los jóvenes, pero no se llevan a cabo en su totalidad, lo que deja de nuevo entrever la necesidad de mejoramiento y de una comunicación verbal y directa de esta. La respuesta a esta necesidad ha sido prácticamente nula.

Algunas situaciones similares se encuentran en la investigación: en esta se concluye que el clima social escolar de la Institución Educativa Técnico Industrial Julio Flórez, de Chiquinquirá, Boyacá, Colombia, es poco gratificante, debido a que los docentes tienen poca interacción entre ellos. Esto hace que haya baja colaboración y trabajo en equipo, y que continuamente exista una manifestación de desagrado y crítica en los docentes³³.

Al respecto, en la tesis “La deserción escolar rural en Boyacá y su impacto desde un análisis local (2013-2018)” se manifiesta que se requiere mejorar la gestión institucional para aumentar la dotación en tecnología, materiales y recursos adecuados. También, desplegar acciones en torno al PEI, el manual de convivencia y el mismo paradigma que sostiene el proceso educativo, para implementar definitivamente el enfoque humanista de carácter constructivista y sistémico, que se verá reflejado en la motivación del estudiante y su desempeño académico³⁴. En el mismo sentido, en el artículo titulado “Clima escolar: conceptualización y variables”, se demuestra que

El clima escolar incide de manera positiva o negativa en los resultados académicos, comportamentales y sociales de los estudiantes; varios estudios han confirmado una correlación entre las percepciones favorables del clima escolar y los resultados positivos de los estudiantes en el desempeño académico, las interacciones sociales, competencias socioemocionales y autoestima; en docentes se ha encontrado una asociación entre clima positivo y cohesión, compromiso y satisfacción laboral. De igual manera, la percepción de un clima escolar negativo se relaciona con comportamientos de violencia, victimización y ansiedad³⁵.

Por su parte, en el artículo “Emociones y habilidades comunicativas en la convivencia escolar en la IE Rural del sur de Tunja” se indica que existe la responsabilidad de contribuir en la formación de las futuras generaciones; el reto está en producir cambios positivos dentro de las comunidades en las que se trabaja y así poder formar no solo seres intelectuales sino

33 Andry Umaña y Leidy Herrera, “El clima social escolar de la Institución Educativa Técnico Industrial Julio Flórez, de Chiquinquirá, Boyacá, Colombia”, *Revista Impacto Científico* 19, (2024).

34 Adriana María Pérez Rincón, “La deserción escolar rural en Boyacá y su impacto desde un análisis local (2013-20218)” (Tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020).

35 Dayra Julieth Pérez Guevara y Alexandra Inés Puentes Suárez, “Clima escolar: conceptualización y variables”, *Pensamiento y Acción* (2022). 10.19053/01201190.n32.2022.13933

personas sensibles, para que enfrenten las diferentes situaciones que se les presenten³⁶. Todo ello podría establecerse mediante una evaluación objetiva y observable del clima escolar, como se planteó anteriormente.

El cuidado emocional de los directivos y docentes

Tomando en consideración la experiencia cotidiana de los 5 años estudiados, los docentes y directivos participantes coincidieron en que el clima escolar no solo depende de las condiciones físicas de la escuela, sino también del estado emocional de quienes lideran los procesos educativos y de los adultos que conforman la comunidad. Las tensiones laborales, la carencia de espacios para el bienestar emocional del profesorado, la percepción de desmotivación, la falta de apoyo por parte de la familia y cuidadores de estudiantes, y la apatía de algunos niños, niñas y adolescentes hacia su proceso formativo, fueron señaladas, en general, como causas que afectan negativamente el ambiente escolar.

Lo anterior señala la importancia de promover una cultura institucional que priorice el autocuidado docente y el acompañamiento emocional, y reconozca que el bienestar del adulto educador influye directamente en las relaciones con los estudiantes y en el tono general del clima escolar. Esto concuerda con uno de los hallazgos más frecuentes: la influencia sobre el clima escolar del estado emocional de los docentes y directivos, y sus formas de relacionarse con los demás miembros de la comunidad.

Los participantes señalaron que, en muchas ocasiones, las tensiones laborales y los problemas personales no gestionados afectan negativamente su emocionalidad frente al clima escolar y traspasan las aulas hasta el ámbito personal, familiar y social; y, a su vez, muchas veces las vivencias externas personales de los adultos se trasladan al contexto educativo. No obstante, las características personales de cada miembro de la Institución Educativa también trasponen el ambiente escolar y marcan una pauta en el desarrollo de las relaciones interpersonales, la presencia o no de conflictos y la diversidad de formas de solucionarlos, y el compromiso o liderazgo positivo o negativo en el entorno y en el ejemplo para los estudiantes.

Este reconocimiento demuestra la urgencia de que las instituciones educativas promuevan programas de bienestar emocional y autocuidado docente, como se sugiere en estudios recientes sobre clima escolar y salud mental del profesorado. Así, la sensación de bienestar profesional y afectividad en el vínculo maestro-alumno se puede establecer mediante programas que fortalezcan el clima organizacional y que aumenten el sentido de identidad y pertenencia con la institución³⁷. Por su parte, la falta de acompañamiento emocional no solo repercute en el rendimiento, sino en la forma como se establecen las relaciones pedagógicas, muchas veces teñidas por el estrés o la fatiga emocional. Y a esto hay que añadirle las dificultades y los cambios propios en las diversas etapas de la vida, como la pubertad y la adolescencia, ligadas a abandonos emocionales y físicos por parte de los adultos responsables, y que

36 Portilla García, Samantha Zuzzete et al., "Emociones y habilidades comunicativas en la convivencia escolar en la IE Rural del Sur de Tunja (2018)", *Educación y Ciencia*, (2019).

37 Daniel Augusto Cabezas Auquilla y Ana del Rocío Martínez Yacelga, "Estrés docente y factores de riesgo organizacional: estudio comparado por sexo", *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 8, n.º 2 (2024): 6425-6449. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11061

impulsan a los niños, niñas y adolescentes a refugiarse cada vez más en el uso de celular y todas sus aplicaciones, y a aislarse de manera creciente de las orientaciones de los adultos. Lo anterior trae consecuencias negativas para ellos y sus entornos, que inciden asimismo desfavorablemente en el bienestar de los miembros de la comunidad educativa y, por ende, en el clima escolar.

Conclusiones

Se infiere que, con el paso de los años, el clima escolar se ha transformado en la Institución Educativa T.P.P., y si bien ha tenido aspectos negativos, también existen aspectos positivos en cuanto a visibilizar la necesidad de lograr el objetivo conjunto de educar a niños, niñas y adolescentes a través de la prevención y la solución en la cotidianidad de las dificultades que se presentan.

Se encuentra también que la educación enfrenta grandes retos en cuanto al desarrollo integral y la formación emocional para que el clima escolar pueda evolucionar de forma positiva y con mayor contundencia; de ahí que sea una responsabilidad de todos los actores educativos la creación de ambientes sanos, de paz y de bienestar, que comienzan en el individuo y en su hogar, se transfieren a la escuela y, finalmente, el resultado se ve en la sociedad.

No hay duda de que los retos que tiene la educación son de gran magnitud y que, por consiguiente, no es asunto fácil lograr territorios de paz total, en donde las escuelas sean entornos seguros emocionalmente para todos sus miembros; empero, encontrar formas de evaluar, seguir y modificar el clima escolar de manera objetiva y observable puede llegar a ser un paso para que se reconozca su importancia y se hable con propiedad de este en el entorno escolar. Pero, además, como factor esencial para que, desde la política pública en Colombia se hable de educación emocional para directivos y docentes, se replique a los padres y finalmente a los estudiantes, pero no al contrario, es decir, que no se centre exclusivamente en los estudiantes, como ocurre hoy en el Estado colombiano, puesto que es necesario reconocer que los adultos son los primeros que necesitan formarse para luego poder formar a la niñez. En este sentido, se resalta que debe hacerse **énfasis en la responsabilidad de los adultos** sobre la formación de niños, niñas y adolescentes.

Por su parte, el análisis del clima escolar en esta institución educativa rural pone de manifiesto la necesidad urgente de abordarlo no solo como un fenómeno puntual o como una percepción de los actores educativos, sino como el resultado de todos los procesos de gestión y la interacción entre los diversos factores que conforman la vida escolar. Así, el clima escolar debe entenderse como una construcción colectiva que refleja la efectividad de los procesos de gestión educativa, las dinámicas organizativas, las interacciones interpersonales y, especialmente, el impacto cultural, familiar y personal de la población en la que se inserta la escuela. Este enfoque reconoce que el clima escolar es un proceso dinámico y multifactorial que involucra tanto las acciones pedagógicas como los valores, actitudes y comportamientos compartidos por los miembros de la comunidad educativa y en primera instancia, los individuales.

El clima escolar, entonces, no debe ser visto desde una percepción subjetiva, sino como una consecuencia directa de los procesos de gestión de la comunidad educativa, las decisiones tomadas por los directivos, docentes, administrativos, padres de familia/acudientes y estudiantes, y las relaciones que se construyen en el día a día. Este enfoque posibilita visibilizar las tensiones, desafíos y logros que se experimentan en las escuelas rurales, particularmente en aquellas situadas en regiones con una fuerte identidad cultural como Boyacá.

El análisis histórico y la trazabilidad del clima escolar a lo largo del tiempo son esenciales para identificar patrones y generar estrategias adaptadas a las necesidades y realidades concretas de cada institución, mediante el reconocimiento de que el clima escolar no es estático, sino que es el resultado de un proceso continuo de construcción, evaluación y ajuste, en el que todos los actores deben participar activamente y pueden utilizar concretamente herramientas ya planteadas por la normativa colombiana para reconocerlo de forma holística y no fragmentada.

Finalmente, la importancia de abordar el clima escolar desde una perspectiva integral implica que todos los actores educativos, incluyendo a los directivos, docentes, estudiantes y familias, deben ser conscientes de su rol en la creación y mantenimiento de un entorno educativo saludable y positivo. Y si a esto se asuma asumir un compromiso personal e institucional, entonces no solo se mejora la convivencia, sino que aumenta el bienestar emocional y académico de los estudiantes, los docentes, directivos y administrativos, y conlleva el mejoramiento de la relación entre escuela y familia, que se refleja en la sociedad.

Declaraciones finales

260

Contribución de los autores

Nidia Jazmín Páez Castiblanco: conceptualización, análisis formal, investigación, redacción, revisión y edición. María del Pilar Etopa Bitata: Supervisión, validación, visualización, redacción – borrador original.

Financiamiento

Sin Financiación

Conflictos de intereses

Las autoras declaran no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

Las autoras declaran que en este artículo se omite el nombre de la Institución Educativa por la sensibilidad de la información recolectada.

Datos abiertos

El presente artículo no tiene datos publicados en otras bases de acceso abierto.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, Mel, Tony Booth y Alan Dyson. *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge, 2006. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Aldridge, Jill y Fraser, Barry. "Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction". *Learning Environments Research* 19, (2016). <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>
- Cabezas Auquilla, Daniel Augusto y Ana del Rocío Martínez Yacelga. "Estrés docente y factores de riesgo organizacional: estudio comparado por sexo". *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 8, n.º 2 (2024): 6425-6449. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11061
- Cohen, Jonathan, Elizabeth McCabe, Nicholas Michelli y Terry Pickeral. "School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education". *Sage Journals* 111 (2009). <https://doi.org/10.1177/01614681091110010>
- Day, Christopher, Pam Sammons, David Hopkins, Alma Harris, Ken Leithwood, Qing Gu, Eleanor rown, Elpida Ahtaridou y Alison Kington. *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. University of Nottingham, 2009. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- De Janvry, Alain y Elisabeth Sadoulet. "Hacia un enfoque territorial del desarrollo rural". *Cuarto Foro Temático Regional de América Latina y el Caribe Cosechando Oportunidades: Desarrollo Rural en el Siglo 21*. 2004.
- Fernández Aguirre Tabaré. "Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2, n.º 2 (2004): 43-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120205>
- Fernández Guillén, Gustavo. "El clima de relaciones interpersonales existentes para el aprendizaje en el aula de estudiantes de la Ciudad de Pilar, año 2019-2020". *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 4, n.º 2 (2020): 1874-1889.
- Freiberg, Jerome. *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Routledge, 1999. <https://doi.org/10.4324/9780203983980>
- Fullan, Michael. *Leading in a Culture of Change: Relationships*. California State University, s.f. <https://www.csus.edu/indiv/j/jelinekd/edte%20227/fullanleadinginacultureofchange.pdf>
- Herrera Mendoza, Ketty, Reinaldo Rico Ballesteros y O. Cortés. "El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela". *Escenarios* 12, n.º 2 (2014): 7-18.
- Hoy, Wayne y Cecil Miskel. *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, 9th Ed. McGraw Hill, 2013.
- La educación rural, un gran desafío para Colombia*. Colombia Aprende, 2022. <https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/la-educacion-rural-un-gran-desafio-para-colombia>
- Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* n.º 48733, 15 de marzo, 2013. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Méndez Omaña, Juliana Paola y Luis Alberto Jaimes Contreras. "Clima social familiar e impacto en el rendimiento académico de los estudiantes". *Revista Perspectivas* 3, n.º 1 (2018): 24-43. [dx.doi.org/10.22463/25909215.1422](https://doi.org/10.22463/25909215.1422)
- Ministerio de Educación Nacional. *Comunidad educativa*. s.f. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82545.html>
- Ministerio de Educación Nacional. *Es necesario cerrar las brechas entre los sectores rural y urbano, para fortalecer la construcción de paz*. 2016. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-360633.html>

- Ministerio de Educación Nacional. *Guía para el mejoramiento institucional*. 2008. https://www.minedu-cacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. *Guía pedagógica para la convivencia escolar*. 2020. <https://contenidos.minedu-cacion.gov.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- Molina de Colmenares, Nora e Isabel Pérez de Maldonado. "El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio". *Paradigma* 27, n.º 2 (2006).
- Murillo, Javier y Gabriela Krichesky. "Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 13, n.º 1 (2015): 69-102. <https://www.redalyc.org/pdf/551/5513376005.pdf>
- Ortega, Esmeralda Elena y Ernesto de Jesús Solano León. "Inequidad en la educación rural en Colombia: revisión de literatura". *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 7, n.º 1 (2023): 7257-7274. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4961
- Pérez Rincón, Adriana María. "La deserción escolar rural en Boyacá y su impacto desde un análisis local (2013-20218)". Tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2020.
- Pérez Guevara, Dayra Julieth y Alexandra Inés Puentes Suárez. "Clima escolar: conceptualización y variables". *Pensamiento y Acción* (2022). 10.19053/01201190.n32.2022.13933
- Pestana Pérez, Elcy Johana. "El clima escolar favorable y la práctica educativa. Aliados para el mejoramiento de los procesos formativos en las instituciones rurales del municipio San Pelayo, Córdoba". *Estudios y Perspectivas* 4, n.º 3 (2024): 883-902. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.456>
- Prieto, Oscar y Elena Duque. "El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación". *Education in the Knowledge Society (EKS)* 10 n.º 3(2009), 7-30. <https://doi.org/10.14201/eks.3930>
- Portilla García, Samantha Zuzzete, Renzo Fabrizio Díaz Camacho, Úrsula Isabel Romani Miranda, Sandra Patricia Cordero García, Claudia Patricia Chinome Alba y Andrea del Pilar Garzón Bautista. "Emociones y habilidades comunicativas en la convivencia escolar en la IE Rural del Sur de Tunja (2018)". *Educación y Ciencia*. (2019).
- Torres Carrillo, Alfonso. *Panel: educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. CLACSO, 2020. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15706/1/Educacion-popular.pdf>
- Torres, Rosa María. "Incidir en la educación". *Polis. Revista Latinoamericana* 16 (2007). <http://journals.openedition.org/polis/4640>
- Umaña, Andry y Leidy Herrera. "El clima social escolar de la Institución Educativa Técnico Industrial Julio Flórez, de Chiquinquirá, Boyacá, Colombia". *Revista Impacto Científico* 19, (2024).
- UNESCO. *Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* UNESDOC Biblioteca Digital, 2013. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050>
- UNESCO. *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESDOC Biblioteca Digital, 2015. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>