



CLIMA ESCOLAR INCLUSIVO EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA: REVISIÓN CRÍTICA Y PROPUESTA CONCEPTUAL INTEGRADORA

Angela María Rivera Sánchez¹
ORCID: 0009-0009-6925-0431

José Antonio Morales Flores²
ORCID: 0000-0002-4828-7093

¹ Doctoranda, Universidad Americana de Europa (UNADE). Correo: ariver98@gmail.com

² Profesor-investigador, Universidad Americana de Europa (UNADE). Correo: joseantonio.morales@unade.edu.mx

RESUMEN

El clima escolar y la educación inclusiva son campos consolidados, aunque su estudio separado limita la comprensión integrada del clima escolar inclusivo. Este artículo teórico-conceptual sustentado en una revisión crítica e integrativa de la literatura propone un marco explicativo que articula sus dimensiones relacionales, participativas, pedagógicas, organizacionales y éticas. La búsqueda fue realizada entre agosto de 2025 y julio de 2026, mediante la revisión de la literatura publicada entre 2009 y 2026, recuperada en Scielo, Dialnet, ERIC, Redalyc, y Google Scholar, se aplicaron criterios de selección y un proceso de comparación, síntesis e interpretación crítica. De 85 registros iniciales, 34 conformaron el corpus final. Como resultado, se proponen cuatro dimensiones interdependientes: relacional y de cuidado, participativa y dialógica, pedagógica e inclusiva, y organizacional e institucional, articuladas por un eje crítico-transformador. El marco permite comprender el clima escolar inclusivo como una configuración dinámica, relacional e institucional y orientar futuras investigaciones empíricas en educación básica primaria.

Palabras clave: clima escolar inclusivo; pedagogía crítica; ética del cuidado; cultura institucional.

ABSTRACT

School climate and inclusive education are well-established fields, although studying them separately limits our integrated understanding of inclusive school climate. This theoretical-conceptual article, based on a critical and integrative review of the literature, proposes an explanatory framework that articulates their relational, participatory, pedagogical, organizational, and ethical dimensions. The research was conducted between August 2025 and July 2026 by reviewing literature published between 2009 and 2026, retrieved from Scielo, Dialnet, ERIC, Redalyc, and Google Scholar. Selection criteria were applied, along with a process of comparison, synthesis, and critical interpretation. Of the 85 initial records, 34 made up the final corpus. As a result, four interdependent dimensions are proposed: relational and caring, participatory and dialogic, pedagogical and inclusive, and organizational and institutional, linked by a critical-transformative axis. This framework allows for an understanding of the inclusive school climate as a dynamic, relational, and institutional configuration and provides a foundation for guiding future empirical research in elementary education.

Keywords: inclusive school climate; critical pedagogy; ethics of care; institutional culture.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, el clima escolar se ha consolidado como un campo estratégico de la investigación educativa, al reconocerse que la experiencia escolar se configura mediante dinámicas relacionales, pedagógicas y organizativas que inciden en la participación, el reconocimiento y el aprendizaje. La literatura lo define como un constructo multidimensional que integra percepciones y experiencias vinculadas con la seguridad física y emocional, la calidad de las relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, el sentido de pertenencia, la organización institucional y el bienestar colectivo (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013; Arón y Milicic, 2017). De igual manera las evaluaciones nacionales desarrolladas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) han incorporado el clima escolar como un componente fundamental para comprender la calidad de la experiencia educativa y su relación con procesos de convivencia, seguridad y aprendizaje.

Paralelamente, la educación inclusiva ha experimentado una transformación conceptual; las perspectivas contemporáneas sostienen que la inclusión no puede reducirse al acceso o permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, sino que exige garantizar oportunidades efectivas para participar, aprender, ser reconocidos y desarrollar plenamente sus capacidades en condiciones de equidad. Así, la diversidad deja de entenderse como una excepción que demanda respuestas particulares y pasa a concebirse como una característica inherente a toda comunidad educativa (UNESCO, 2017; Booth y Ainscow, 2015; Amaiz et al., 2017). Asimismo, desde el contexto latinoamericano plantean que la consolidación de procesos inclusivos requiere fortalecer la formación docente, el compromiso institucional, y la participación corresponsable de los distintos actores educativos, de manera que la inclusión se construya como una práctica cotidiana y no únicamente como un propósito normativo (Vega, 2021; Mamián- Alvarez (2022); Moreno, D. 2023; Carrillo et al., 2025). La literatura también muestra que la existencia de políticas inclusivas o de marcos normativos favorables no asegura, por sí misma, la construcción de experiencias escolares inclusivas. Persisten situaciones en las que los principios institucionales de equidad coexisten con prácticas pedagógicas, organizativas o relacionales que restringen la participación, invisibilizan determinadas voces o producen formas cotidianas de exclusión. En consecuencia, la inclusión debe examinarse no solo en las políticas institucionales, sino también en la calidad de las relaciones y en las oportunidades efectivas de participación que ofrece la escuela.

Aunque el clima escolar y la educación inclusiva evolucionaron como campos relativamente independientes, su convergencia reciente ha consolidado el constructo de clima escolar inclusivo mediante definiciones, modelos dimensionales e instrumentos para su evaluación. No obstante, el predominio de aproximaciones orientadas a identificar variables, indicadores y factores asociados ha dejado menos desarrollada la explicación de cómo las relaciones de poder y cuidado, las prácticas pedagógicas y las dinámicas institucionales interactúan en su configuración. En consecuencia, el desafío actual trasciende su medición y exige comprender los procesos mediante los cuales el clima escolar inclusivo se construye como experiencia educativa.

Desde esta perspectiva, el principal desafío del campo no radica en la ausencia de investigaciones sobre clima escolar o educación inclusiva, ni en la inexistencia del constructo de clima escolar inclusivo, cuyo desarrollo reciente ha dado lugar a propuestas teóricas orientadas a su conceptualización (Brown, 2019), así como a modelos dimensionales e instrumentos para su operacionalización y validación empírica (Emam y Al-Mahdy, 2022; Long et al., 2026), sino en la limitada elaboración de marcos teóricos capaces de explicar cómo las relaciones de cuidado, la participación, la voz de los actores educativos, las prácticas pedagógicas, la cultura institucional y las dinámicas organizativas interactúan para configurar experiencias cotidianas de inclusión, pertenencia, reconocimiento y aprendizaje. Aunque propuestas como la noción de *clima de aula inclusivo* (Margas, 2023) y los desarrollos recientes sobre *Inclusive School Climate Scale (ISCS)* han

contribuido a delimitar y operacionalizar el constructo, su énfasis se ha orientado principalmente hacia la identificación de dimensiones, indicadores y factores asociados, permaneciendo menos desarrollada la comprensión de los procesos relacionales, pedagógicos y organizativos que hacen posible su construcción.

En consecuencia, persiste un vacío expresado en la ausencia de un marco integrador que articule las dimensiones relacionales, participativas, pedagógicas, organizativas y éticas del clima escolar inclusivo; en el predominio de aproximaciones orientadas a su operacionalización, con menor atención a los procesos que explican su construcción cotidiana; y en la escasez de desarrollos teóricos situados en contextos latinoamericanos, particularmente en educación básica primaria que consideren las interacciones entre escuela, familia y comunidad.

Para contribuir a este vacío de teorización, el artículo propone una lectura integradora del clima escolar inclusivo mediante el diálogo entre la pedagogía crítica de Paulo Freire, la teoría de campo de Kurt Lewin y la ética del cuidado de Nel Noddings y los aportes pedagógicos de Miguel López, particularmente desde el Proyecto Roma. Estas perspectivas permiten comprender respectivamente, la participación y la transformación de las relaciones de poder; las fuerzas personales, institucionales y contextuales interactúan dinámicamente en la configuración de la experiencia escolar; el reconocimiento y la responsabilidad ética; y la transformación de las prácticas pedagógicas y del currículo para favorecer el aprendizaje cooperativo. Su articulación sustenta un marco interpretativo del clima escolar inclusivo como una construcción relacional, pedagógica, organizacional y ética, dinámica y situada.

En este contexto, la pregunta que orienta el artículo es: ¿Cómo puede conceptualizarse el clima escolar inclusivo en educación básica primaria a partir de una revisión crítica de la literatura y del diálogo entre la pedagogía crítica, la teoría de campo y la ética del cuidado y los aportes pedagógicos del proyecto roma? En correspondencia, el objetivo es elaborar una propuesta conceptual que profundice la teorización del clima escolar inclusivo, más allá de las aproximaciones descriptivas y operacionales. A partir de la revisión crítica y la integración teórica, se formula un marco explicativo estructurado en cuatro dimensiones interrelacionadas: relacional y de cuidado, participativa y dialógica, pedagógica e inclusiva y organizacional e institucional. Estas se conciben como categorías analíticas, no como variables de medición, orientadas a explicar los procesos mediante los cuales el clima escolar inclusivo se configura como una experiencia de reconocimiento, participación, aprendizaje y transformación en la educación básica primaria.

METODOLOGÍA

El presente artículo corresponde a una investigación de naturaleza teórico-conceptual sustentada en una revisión crítica e integrativa de la literatura, orientada a analizar el desarrollo del campo del clima escolar inclusivo y a identificar las principales aproximaciones teóricas, empíricas y metodológicas que han contribuido a su comprensión. Más que establecer un estado de conocimiento sobre el tema, la revisión tuvo como propósito examinar críticamente los alcances y limitaciones de los enfoques existentes para identificar el vacío de teorización que persiste en la explicación de los procesos mediante los cuales se configura el clima escolar inclusivo. En consecuencia, la revisión trascendió la descripción de antecedentes para constituirse en un proceso de análisis, comparación e interpretación crítica, orientado a integrar los aportes provenientes de la investigación empírica, los desarrollos conceptuales y los referentes normativos, con el fin de construir una propuesta conceptual capaz de explicar el fenómeno desde una perspectiva relacional, participativa, pedagógica y organizacional.

La revisión documental se desarrolló mediante una estrategia combinada de recuperación y validación de información, con el propósito de garantizar la amplitud, pertinencia y confiabilidad de las fuentes consultadas. El proceso de búsqueda y análisis documental se ejecutó entre agosto de 2025 y julio de 2026, considerando publicaciones científicas y documentos académicos entre 2009 y 2026. Se exploraron las bases de recuperación Scielo, Dialnet, ERIC y Redalyc para la identificación de publicaciones

revisadas por pares. Además, se empleó Google Scholar como buscador complementario, debido a su capacidad para ampliar la recuperación documental mediante búsqueda por autor, título, palabras clave y referencias citadas, facilitando la localización de artículos, libros, capítulos y otros documentos de interés que, en algunos casos, no se encontraban disponibles de manera directa en las bases de datos consultadas. Asimismo, se revisaron los repositorios institucionales de la UNESCO, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) para recuperar documentos normativos, técnicos y de política educativa relevantes para contextualizar el desarrollo conceptual y normativo del clima escolar inclusivo. Finalmente, como parte del proceso de validación bibliográfica, se consultaron las plataformas editoriales como SAJE Journals, MDPI, Wiley Online Library, Frontiers y Oxford Academic reconocidas por su contribución a la difusión de la producción científica en educación y ciencias sociales. En conjunto, estas fuentes posibilitaron la conformación de un corpus documental amplio y consistente con los propósitos de una revisión crítica e integrativa orientada a la construcción teórica.

La búsqueda se desarrolló considerando publicaciones en español e inglés mediante ecuaciones como: *clima escolar AND educación inclusiva*, *clima escolar AND inclusión*, *school climate AND inclusive education*, *inclusive school climate OR inclusive classroom climate*, empleando operadores booleanos para ampliar y refinar la recuperación documental. Conforme avanzó la revisión, se incorporaron categorías recurrentes en la literatura, entre ellas pertenencia, participación, cuidado, convivencia escolar y cultura escolar debido a su relevancia para comprender la configuración del clima escolar inclusivo. La recuperación progresiva de publicaciones permitió identificar la evolución reciente del constructo, sus principales desarrollos conceptuales y psicométricos, así como las tensiones y vacíos teóricos que fundamentan la propuesta conceptual presentada en este estudio.

Se establecieron criterios de inclusión y exclusión para garantizar la pertinencia del corpus documental. Se incluyeron artículos científicos, revisiones teóricas, metaanálisis, documentos normativos e institucionales y estudios relacionados con el clima escolar, la educación inclusiva y categorías conceptualmente relacionadas con la configuración de clima escolar inclusivo. Se excluyeron registros duplicados, publicaciones sin relación directa con el objeto de estudio, documentos con información insuficiente para el análisis conceptual, investigaciones desarrolladas en ámbitos diferentes al educativo y materiales de divulgación sin respaldo académico o institucional.

La aplicación de estos criterios permitió depurar progresivamente la literatura recuperada durante el proceso de búsqueda. A partir de un compilado inicial de 85 registros, se seleccionó un corpus analítico de 34 documentos, sistematizados mediante una matriz de análisis que registró información relacionada con la autoría, el contexto, el enfoque metodológico, los constructos abordados, los principales hallazgos, las limitaciones y aportes de cada estudio para la comprensión del clima escolar inclusivo. Del total de documentos analizados, 14 correspondieron a investigaciones de enfoque cuantitativo —incluyendo estudios psicométricos y metaanálisis—, 12 a investigaciones cualitativas y 8 a diseños mixtos, lo que permitió incorporar perspectivas metodológicas complementarias para el análisis crítico del campo. Este corpus constituyó la base para el desarrollo del estado del arte, el análisis crítico de la literatura y la construcción del marco conceptual de la investigación.

La construcción de la propuesta conceptual se desarrolló mediante un proceso sistemático de síntesis e interpretación crítica de la literatura. Este proceso comprendió la comparación de definiciones, enfoques y desarrollos del clima escolar, la educación inclusiva y el clima escolar inclusivo; la identificación de convergencias y divergencias conceptuales; el análisis de las limitaciones metodológicas presentes en los estudios revisados; y la agrupación de los componentes recurrentes en categorías analíticas. Posteriormente, estas categorías fueron puestas en diálogo con los referentes teóricos seleccionados, con el propósito de ampliar la comprensión del fenómeno y construir un marco interpretativo que permitiera explicar los procesos implicados en la configuración del clima escolar inclusivo. Como resultado de este proceso se

formularon cuatro dimensiones analíticas interrelacionadas –relacional y de cuidado, participativa y dialógica, pedagógica e inclusiva y organizacional e institucional– concebidas como categorías para comprender el objeto de estudio desde una perspectiva integradora. El rigor conceptual se garantizó mediante la transparencia en la estrategia de búsqueda y selección documental, la trazabilidad entre las evidencias recuperadas y las dimensiones formuladas, la comparación de interpretaciones alternativas presentes en la literatura, la diferenciación explícita entre los hallazgos derivados de los estudios revisados y la interpretación desarrollada, así como la revisión sistemática de citas y referencias bibliográficas para asegurar la consistencia del proceso analítico y del marco conceptual propuesto.

ESTADO DEL ARTE

Convergencias entorno al clima escolar

Durante las últimas dos décadas, la investigación sobre clima escolar ha alcanzado un consenso significativo entorno a su carácter multidimensional y a su influencia sobre la calidad de la experiencia educativa. Aunque las definiciones difieren en el énfasis otorgado a determinados componentes, la literatura converge en comprender el clima escolar como una construcción que integra las percepciones respecto a la seguridad física y emocional. La calidad de las relaciones interpersonales, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, el sentido de pertenencia, la convivencia y la organización institucional. Desde esta perspectiva, el clima escolar ha dejado de concebirse como un atributo asociado al control disciplinario o a la regulación de la conducta para entenderse como una condición que favorece el bienestar, el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de quienes habitan la escuela.

La consolidación de este campo se sustenta en un conjunto de revisiones y metaanálisis que, desde perspectivas complementarias, han fortalecido la evidencia disponible. Mientras Cohen et al. (2009) establecieron una base conceptual al integrar las principales dimensiones constitutivas del clima escolar y señalar su relevancia para la política educativa, la revisión de Thapa et al. (2013) amplió este panorama mediante la sistematización de varias décadas de investigación internacional, mostrando asociaciones consistentes entre un clima escolar positivo y mejores resultados académicos, socioemocionales y de convivencia. Desde una perspectiva diferente, el metaanálisis de Durlak et al. (2011) aportó evidencia sobre el impacto de las intervenciones orientadas al aprendizaje socioemocional, demostrando que el fortalecimiento de las relaciones, las competencias emocionales y las prácticas escolares repercuten favorablemente tanto en el bienestar como en el rendimiento académico. Más recientemente, el metaanálisis comparativo de Özdogru et al. (2025) incorporó una mirada multinivel al evidenciar que el liderazgo escolar y el clima institucional ejercen efectos conjuntos sobre el desempeño estudiantil, reforzando la comprensión del clima escolar como un proceso que emerge de la interacción entre condiciones organizacionales y dinámicas relacionales. Estos trabajos no solo confirman la relevancia del clima escolar como objeto de investigación, sino que evidencia la creciente solidez empírica alcanzada por este campo.

Pese a esta amplia convergencia, la literatura aún presenta desafíos conceptuales importantes. Si bien existe acuerdo en reconocer que el clima escolar constituye un factor determinante para el bienestar, el aprendizaje y la convivencia, persisten diferencias respecto a sus límites conceptuales, la jerarquización de sus dimensiones y los mecanismos mediante los cuales se configuran en la vida escolar. La mayor parte de las investigaciones explica sus efectos sobre diversos resultados educativos, pero ofrece menos elementos para comprender cómo las experiencias del clima escolar se distribuyen de manera inequitativa entre estudiantes, docentes y familias, o cómo las relaciones de poder, las prácticas institucionales y las condiciones contextuales producen percepciones diferenciadas dentro de una misma comunidad educativa. El consenso alcanzado alrededor de la importancia del clima escolar no se traduce todavía en un marco explicativo suficientemente integrado sobre los procesos que sustentan su construcción cotidiana.

Educación inclusiva y transformación de la cultura escolar

La educación inclusiva ha experimentado una transformación conceptual que ha ampliado progresivamente su alcance dentro de la investigación educativa y las políticas públicas. Los primeros desarrollos estuvieron orientados principalmente a garantizar la integración y el acceso de estudiantes históricamente excluidos al sistema escolar; sin embargo, las perspectivas contemporáneas han desplazado el énfasis hacia la participación efectiva, el aprendizaje significativo y el reconocimiento de la diversidad como principio constitutivo de toda comunidad educativa. En este tránsito, la inclusión ha dejado de entenderse como una respuesta dirigida a grupos específicos para asumirse como un proceso permanente de transformación de las culturas, las políticas y las prácticas escolares, orientado a eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Este cambio conceptual encuentra respaldo tanto en los desarrollos normativos internacionales como en las investigaciones orientadas a la transformación de las instituciones educativas. Los lineamientos de la UNESCO consolidan la inclusión como un derecho humano y como un principio rector para garantizar la equidad educativa, mientras que la propuesta de Booth y Ainscow (2000) traslada estos principios al ámbito institucional mediante un marco de referencia que articula culturas, políticas y prácticas inclusivas como componentes de la mejora escolar. En una perspectiva complementaria, Arnaiz et al. (2017) destacan que la inclusión constituye un proceso continuo de transformación organizacional más que una condición adquirida, enfatizando la necesidad de revisar en forma crítica las estructuras y dinámicas escolares que generan exclusión. En esta misma línea, Encalada-Jiménez et al. (2024), a partir de una revisión de investigaciones desarrolladas en España y Latinoamérica sobre el *Proyecto Roma*, sostienen que la educación inclusiva debe transformar las prácticas pedagógicas, la formación docente y la cultura escolar mediante propuestas colaborativas que favorezcan la diversidad como un valor educativo. A su vez, investigaciones desarrolladas en el contexto colombiano dejan ver que la consolidación de procesos inclusivos depende de factores como el liderazgo pedagógico, la formación docente, el compromiso institucional y la participación corresponsable de la comunidad educativa, mostrando que la implementación de políticas demanda cambios que trasciendan el cumplimiento normativo para impactar en las prácticas cotidianas de las escuelas, Mamián-Álvarez, R. E. (2022). Estos aportes coinciden en comprender la inclusión como un proceso sistémico que involucra transformaciones culturales, organizacionales y pedagógicas, más que la simple implementación de estrategias dirigidas a determinados grupos de estudiantes.

No obstante, la literatura revisada muestra que los principales desarrollos sobre educación inclusiva continúan privilegiando la definición de principios, orientaciones y condiciones institucionales necesarias para favorecer la equidad, mientras carece de elementos para explicar cómo dichos principios se traducen en las experiencias concretas de quienes viven la escuela. En consecuencia, aspectos como el reconocimiento cotidiano, la participación efectiva, el sentido de pertenencia, las relaciones entre docentes, estudiantes y familias, o las tensiones que surgen durante la implementación de prácticas inclusivas, permanecen poco desarrollados desde una perspectiva reflexiva – narrativa. Esta situación evidencia que, aunque el campo ha avanzado significativamente en la formulación de normativas y orientaciones para la acción educativa, continúa existiendo una brecha entre la definición de los principios de la inclusión y la comprensión de las dinámicas relacionales escolares.

Clima e inclusión: articulaciones emergentes

En retrospectiva, se observa un creciente interés por integrar los desarrollos sobre clima escolar y educación inclusiva, dando origen a una línea de investigación que comienza a consolidarse alrededor del constructo de *clima escolar inclusivo*. Esta perspectiva responde al reconocimiento de que la inclusión no depende exclusivamente de políticas institucionales o adaptaciones curriculares, sino también de las

oportunidades de participación y las condiciones que configuran la experiencia en la escuela. En este contexto, las investigaciones recientes han ampliado el diálogo entre ambos campos mediante aproximaciones conceptuales, desarrollos psicométricos y análisis de las condiciones institucionales que favorecen entornos educativos más inclusivos.

Los avances alcanzados en este campo muestran una evolución progresiva de la comprensión del constructo. Brown (2019) expone una de las primeras conceptualizaciones sistemáticas del clima escolar inclusivo, al situarlo como una condición institucional caracterizada por relaciones de reconocimiento, normas inclusivas y sentido de pertenencia. Posteriormente, Emam y Al-Mahdy (2022) avanza hacia la operacionalización del constructo mediante el diseño y validación de la *Inclusive School Climate Scale (ISCS)*, proporcionando una herramienta para evaluar sus principales dimensiones. Más recientemente, Long, Subban y Sharma (2026) validan la *ISCS* en un contexto cultural distinto e identifican la influencia de factores personales, escolares y sistémicos. Por otra parte, Margas (2023) traslada esta discusión al ámbito del aula al proponer el *clima de aula inclusivo* como un componente fundamental para la construcción de escuelas inclusivas, destacando el papel de las interacciones pedagógicas y de las prácticas docentes en la generación de experiencias de participación efectivas. Deroncele-Acosta y Ellis (2024) amplían la discusión al resaltar la importancia del liderazgo, la cultura institucional y las estrategias colaborativas para fortalecer escuelas inclusivas. En suma, estos trabajos evidencian la evolución del clima escolar inclusivo desde una formulación inicial conceptual hacia un constructo progresivamente delimitado, operacionalizado y validado en distintos contextos educativos.

Considerados, estos desarrollos han fortalecido la delimitación conceptual y empírica del clima escolar inclusivo, aunque desde visiones diferentes. Brown (2019) establece uno de los primeros esfuerzos sistemáticos por delimitar el objeto de estudio y privilegia la comprensión del clima escolar inclusivo como una condición institucional vinculada al reconocimiento y a la pertenencia; Emam y Al-Mahdy (2022) estructuran el constructo mediante dimensiones relacionadas con el compromiso docente con la inclusión, las prácticas emocionales inclusivas, las prácticas sociales inclusivas y las prácticas académicas inclusivas; Margas (2023) expone que antes de hablar de escuelas inclusivas se debe comprender el clima inclusivo del aula; mientras que Deroncele-Acosta y Ellis (2024) amplían la mirada hacia la cultura institucional, el liderazgo y la colaboración como condiciones para fortalecer escuelas inclusivas.

Los desarrollos revisados evidencian un avance significativo en la consolidación del clima escolar inclusivo como constructo educativo; sin embargo, también ponen de manifiesto que su desarrollo teórico ha priorizado la identificación de atributos, dimensiones y escenarios de manifestación, sobre la explicación de procesos que hacen posible su configuración. Las investigaciones disponibles ofrecen escasas explicaciones sobre cómo emergen las relaciones de reconocimiento y pertenencia, de qué manera el diálogo, el ejercicio de poder y las prácticas de cuidado intervienen en la configuración de experiencias inclusivas. En consecuencia, el desafío actual del campo no consiste en delimitar ni operacionalizar el constructo, sino en ampliar el nivel de teorización mediante marcos conceptuales capaces de explicar la dinámica relacional, pedagógica y organizacional que configura el clima escolar inclusivo.

Predominio cuantitativo y apertura interpretativa

El análisis del corpus documental evidencia un predominio de investigaciones sustentadas en enfoques cuantitativos, orientados a describir, medir y comparar las características del clima escolar y, más recientemente, del clima escolar inclusivo. Esta línea de estudios ha contribuido a la consolidación del constructo mediante la delimitación conceptual, el diseño y validación de instrumentos, la identificación de dimensiones analíticas y el establecimiento de relaciones entre variables en distintos contextos educativos, aportado evidencia empírica para orientar la formulación de políticas y estrategias de intervención. No obstante, una buena parte de las investigaciones se basa en diseños transversales que describen asociaciones entre variables sin explicar los procesos mediante los cuales estas se configuran o transforman

la experiencia escolar. En consecuencia, aunque la investigación cuantitativa ha fortalecido la legitimidad empírica del clima escolar inclusivo, ofrece menos elementos para comprender la complejidad de las relaciones, los significados y las dinámicas que sustentan la construcción del clima escolar inclusivo.

Frente a estas limitaciones, las perspectivas cualitativas - narrativas han ampliado las posibilidades de comprensión de la experiencia escolar al priorizar los significados y las relaciones construidas por los actores educativos. Desde la investigación narrativa, Clandinin y Connelly (2000) plantean que las experiencias constituyen una fuente legítima de conocimiento para comprender los procesos educativos en su complejidad, mientras que Suárez, D. (2011) propone la documentación narrativa como una estrategia que permite recuperar el saber pedagógico construido en la práctica cotidiana. En una línea convergente, estudios recientes como el de Amenabarro et al. (2024) muestran que la comprensión de escuelas inclusivas requiere aproximaciones sensibles a los contextos, las trayectorias y las experiencias vividas, aspectos que difícilmente pueden captarse mediante indicadores estandarizados. Estas contribuciones desplazan el interés desde la medición de atributos hacia la interpretación de las experiencias en la escuela.

Aunque la incorporación de enfoques interpretativos ha ampliado la comprensión de las experiencias de reconocimiento, participación y convivencia, su presencia en la investigación sobre clima escolar inclusivo continúa siendo limitada, particularmente en la educación básica primaria donde persiste una brecha entre la evidencia cuantitativa, orientada a describir dimensiones y relaciones, y las perspectivas interpretativas, interesadas en comprender los significados en las experiencias cotidianas.

Contexto colombiano

En Colombia, el estudio del clima escolar ha tomado relevancia tanto en el ámbito de la investigación como en la formulación de políticas y sistemas de evaluación educativa. Los desarrollos impulsados por el ICFES han contribuido a consolidar el clima escolar como un componente asociado a la calidad educativa. A esta perspectiva se suman iniciativas recientes como el Índice Welbin (2024), que amplía el análisis hacia el bienestar escolar mediante indicadores vinculados con convivencia e inclusión, salud mental y emocional, participación, vínculos comunitarios y desarrollo integral de los estudiantes. El Diagnóstico Educativo Territorial de Cundinamarca (2024-2027), identifica retos prioritarios asociados con cobertura, deserción, repitencia, infraestructura, brechas urbano-rurales y formación docente, Fundación Empresarios por la Educación (2024). En el ámbito de la investigación empírica, estudios desarrollados en una institución educativa de Rivera (Huila), mediante un enfoque cuantitativo con apoyo cualitativo evidencian fortalezas en el conocimiento de la norma y el compromiso académico, pero identifican debilidades en la seguridad y el entorno escolar, además de una comprensión limitada de la dimensión inclusiva (Barrios y Guarnizo, 2021). De forma convergente, la investigación realizada en 51 instituciones públicas de Cali, sustentadas con enfoque cuantitativo, muestran avances en disciplina y compromiso académico pero señalan desafíos persistentes en seguridad e inclusión, cuya comprensión continúa limitada por el predominio de mediciones transversales y la escasa profundización en las prácticas inclusivas (Soriano, 2022).

Estos aportes nacionales permiten conocer las tendencias relacionadas del clima escolar y la inclusión educativa, identificando niveles de convivencia, bienestar, participación y seguridad, así como desigualdades territoriales asociadas a las condiciones institucionales, sociales y culturales de las escuelas. En particular, diagnósticos como los realizados en Cundinamarca, los resultados del Índice Welbin y la investigación en Cali evidencian desafíos persistentes relacionados con el bienestar socioemocional, la convivencia y la construcción de entornos educativos inclusivos.

No obstante, la literatura nacional reproduce las principales limitaciones identificadas en las producciones internacionales. Aunque permiten caracterizar condiciones institucionales, factores asociados y desigualdades territoriales, continúa siendo limitada para comprender cómo los actores educativos construyen y experimentan la inclusión, en la cotidianidad.

[Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI](#) © 2023 by Elizabeth Sánchez Vázquez is licensed under

El estado del arte permite concluir que, aunque el clima escolar inclusivo ha alcanzado un importante desarrollo como campo de investigación, sustentado en avances conceptuales, evidencia empírica e instrumentos de medición, su comprensión continúa siendo de tipo descriptiva y operacional. La fuente documental ha permitido delimitar el constructo, identificar sus dimensiones, reconocer los factores asociados y orientar intervenciones educativas; sin embargo, ofrecen menores elementos para explicar los procesos mediante los cuales el clima escolar inclusivo se configura como una experiencia cotidiana en la escuela. Cabe destacar que permanece insuficientemente desarrollada la comprensión de cómo interactúan las relaciones de reconocimiento y cuidado, la participación de los actores educativos, las prácticas pedagógicas, la cultura institucional, y las dinámicas organizacionales en la construcción de experiencias inclusivas. En este contexto, el principal desafío del campo no radica en ampliar la medición o la descripción sino en fortalecer su teorización mediante marcos conceptuales capaces de explicar la dinámica relacional, pedagógica, ética y organizacional que sustenta el clima escolar inclusivo, particularmente en la educación básica primaria.

MARCO TEÓRICO

Delimitación conceptual del objeto de estudio

Uno de los principales desafíos en la investigación sobre el clima escolar inclusivo consiste en la utilización indistinta de conceptos que, aunque estrechamente relacionados, responden a niveles analíticos diferentes. En la literatura especializada es frecuente encontrar que clima escolar, convivencia escolar, cultura escolar y clima escolar inclusivo se emplean como categorías equivalentes; sin embargo, cada una alude a dimensiones particulares de la experiencia educativa y cumple funciones explicativas distintas. Mientras el clima escolar hace referencia a las percepciones compartidas sobre las relaciones, prácticas y las condiciones que caracterizan la vida cotidiana de la escuela, la convivencia escolar se centra en las formas de interacción, regulación de los conflictos y construcción de vínculos democráticos entre los miembros de la comunidad educativa. Por su parte, la cultura escolar comprende el conjunto de valores, creencias, significados, tradiciones y normas que orientan la identidad institucional y otorgan sentido a las prácticas educativas. En este contexto, el clima escolar inclusivo no constituye un sinónimo de estas categorías, sino un constructo que integra las condiciones relacionales, pedagógicas, organizacionales y éticas mediante las cuales la escuela favorece el reconocimiento de la diversidad, la participación y el aprendizaje de todos los actores educativos. Esta delimitación conceptual resulta fundamental para evitar traslapes analíticos y para situar el clima escolar inclusivo como un objeto de estudio con identidad teórica propia.

Clima escolar

El clima escolar se comprende como un constructo relacional y multidimensional que expresa las percepciones compartidas de la comunidad educativa sobre las condiciones en que se desarrolla la vida escolar. Desde esta perspectiva, clima escolar integra una dimensión relacional, vinculada con la calidad de interacciones, la confianza, el respeto y el sentido de pertenencia, una dimensión pedagógica reflejada en la praxis de enseñanza aprendizaje y una dimensión organizativa, relacionada con las normas, el liderazgo, y la gestión institucional (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). En este sentido, el clima escolar no representa únicamente un ambiente percibido, sino una construcción dinámica que emerge de la interacción permanente entre las personas, las prácticas y el contexto institucional.

Educación inclusiva

La educación inclusiva se concibe como un proceso orientado a garantizar que todas las personas participen, aprendan y desarrollen sus capacidades en condiciones de equidad, reconociendo la diversidad como una característica inherente de toda comunidad educativa y no como una condición excepcional que

deba ser atendida mediante respuestas diferenciadas. Desde este enfoque, la inclusión trasciende el acceso y la permanencia en el sistema educativo para implicar la identificación y eliminación de las barreras que restringen la participación, el aprendizaje y el reconocimiento de los estudiantes. Así entendida la educación inclusiva constituye un principio rector de la vida escolar que articula diversidad, equidad y participación como condiciones indispensables para el desarrollo de las comunidades educativas democráticas (UNESCO, 2017; Booth y Ainscow, 2000; Arnaiz et al., 2017).

Clima escolar inclusivo

El clima escolar inclusivo es concebido como un entorno escolar que favorece el reconocimiento, la participación y el sentido de pertenencia de los integrantes de la comunidad educativa. Su desarrollo conceptual reciente lo estructura en cuatro dimensiones analíticas: compromiso docente con la inclusión, prácticas emocionales inclusivas, prácticas sociales inclusivas y prácticas académicas inclusivas (Brown, 2019; Emam y Al-Mahdy, 2022). Desde esta perspectiva, el presente estudio comprende el clima escolar inclusivo como un proceso dinámico mediante el cual las relaciones de cuidado y reconocimiento, la participación democrática, las prácticas pedagógicas y las condiciones organizacionales interactúan para favorecer —o limitar— la participación de todos los actores educativos.

Pedagogía crítica: la participación como construcción democrática del clima escolar inclusivo

La pedagogía crítica de Paulo Freire constituye uno de los principales referentes para comprender el clima escolar inclusivo desde una perspectiva democrática transformadora. Freire (2005) plantea que las relaciones educativas nunca son neutras, sino que se encuentran atravesadas por relaciones de poder que pueden favorecer el diálogo y la emancipación o reproducir prácticas de dominación y silenciamiento. Desde esta concepción, la participación trasciende la posibilidad de intervenir en las actividades escolares para convertirse en un proceso mediante el cual los sujetos construyen sus narrativas, problematizan críticamente la realidad y participan en la transformación de las condiciones que limitan su desarrollo. Entonces se comprende que el diálogo constituye la condición que hace posible el reconocimiento mutuo, la construcción colectiva del conocimiento y la participación democrática. Esta perspectiva permite dilucidar que un clima escolar inclusivo no depende únicamente de la existencia de espacios participativos, sino de la posibilidad real de que todos —estudiantes, docentes y familias— sean reconocidos como interlocutores legítimos en la construcción de la vida escolar. Así, la pedagogía crítica aporta el fundamento teórico para comprender la dimensión participativa y dialógica del clima escolar inclusivo y orienta el análisis de las relaciones de poder, la participación y la transformación como ejes transversales de la propuesta conceptual desarrollada en este estudio.

La teoría de campo: una comprensión organizacional del clima escolar inclusivo

La teoría de campo de Kurt Lewin presenta un marco explicativo para comprender el clima escolar inclusivo como el resultado de la interacción dinámica entre las personas y el entorno en el que se desarrolla la experiencia educativa. Desde este enfoque, el comportamiento y las relaciones no pueden interpretarse de manera aislada, sino como parte de un campo constituido por múltiples fuerzas personales, sociales e institucionales que actúan simultáneamente favoreciendo o restringiendo las posibilidades de participación e inclusión (Lewin, 1951). En este campo interactúan fuerzas impulsoras que promueven el cambio y la construcción de entornos más inclusivos, y fuerzas restrictivas, que generan resistencia, reproducen prácticas excluyentes o dificultan la transformación institucional. En este estudio, la teoría de campo sustenta la dimensión organizacional e institucional, al proporcionar un marco para interpretar cómo las condiciones estructurales y las dinámicas institucionales favorecen o limitan la construcción cotidiana de experiencias inclusivas.

La ética del cuidado: el reconocimiento y el cuidado como principio de interacción

La ética del cuidado propuesta por Nel Noddings constituye un referente fundamental para comprender el clima escolar inclusivo desde la calidad ética de las relaciones que se establecen en la comunidad educativa. Noddings N. (2015), sostiene que el cuidado va más allá de la atención asistencial para entenderse como una relación ética basada en la atención genuina hacia el otro, la receptividad frente a sus necesidades, el reconocimiento de su singularidad y la responsabilidad de responder de manera comprometida a dichas necesidades potenciando también las prácticas pedagógicas. En este sentido, las relaciones educativas se construyen mediante vínculos de confianza y reciprocidad que favorecen el sentido de pertenencia y el desarrollo integral de los sujetos. En la perspectiva del estudio, la ética del cuidado sustenta la dimensión relacional y de cuidado, al proporcionar categorías para comprender cómo el reconocimiento, la confianza y la responsabilidad compartida hacen posible la construcción cotidiana del clima escolar inclusivo.

Proyecto Roma: la transformación pedagógica como fundamento de la inclusión

La propuesta pedagógica del Proyecto Roma, desarrollada por Miguel López Melero, constituye un referente para comprender que el clima escolar inclusivo no se limita a condiciones institucionales favorables, sino de la transformación de las prácticas pedagógicas que organizan el aprendizaje cotidiano López, M (2018). En consecuencia el currículo deja de entenderse como una prescripción de contenidos para convertirse en un instrumento de transformación educativa que favorece comunidades democráticas de aprendizaje, donde la diversidad enriquece la producción conjunta de conocimiento. En el marco del estudio investigativo, este planteamiento sustenta la dimensión pedagógica del clima escolar inclusivo, al explicar cómo los principios de reconocimiento, participación y equidad se concretan en prácticas de enseñanza que promueven el aprendizaje cooperativo, la investigación y la participación activa de todos los actores educativos.

Tensiones y complementariedad

Ninguna de las perspectivas teóricas consideradas resulta suficiente, por sí sola, para explicar la complejidad del clima escolar inclusivo. La pedagogía crítica aporta una comprensión de las relaciones de poder, el diálogo y la participación democrática como condiciones para la transformación educativa; sin embargo ofrece menores herramientas para analizar las dinámicas organizacionales e institucionales que condicionan dichas relaciones. Por su parte, la teoría de campo explica cómo la interacción entre personas, estructuras y contextos materializan la experiencia escolar, permitiendo comprender la influencia de las fuerzas institucionales que favorecen o limitan la inclusión; no obstante, tiende a otorgar un lugar menos específico a las dimensiones éticas y subjetivas que sustentan las relaciones en la escuela. La ética del cuidado posiciona el reconocimiento, la responsabilidad y la reciprocidad como pilares de inclusión, aunque resulta insuficiente para interpretar, por sí misma, las relaciones de poder y las condiciones estructurales que atraviesan la vida escolar. El proyecto roma explica cómo los principios inclusivos se concretan en prácticas pedagógicas y comunidades de aprendizaje, aunque requiere complementarse con perspectivas que den cuenta de las relaciones de poder, las condiciones institucionales y los fundamentos éticos que las atraviesan. En relación con lo anterior, la articulación de estos cuatro referentes posibilitan una comprensión multinivel del clima escolar inclusivo, al integrar las dimensiones participativa y dialógica, pedagógica e inclusiva, organizacional e institucional y relacional y de cuidado en un marco interpretativo que explica la configuración de experiencias educativas en la educación básica primaria.

Propuesta conceptual integradora del clima escolar inclusivo

A partir del análisis crítico de la literatura y del diálogo entre la pedagogía crítica, la teoría de campo, la ética del cuidado y los aportes pedagógicos del Proyecto Roma, se propone comprender el clima escolar

[Revista de Investigación Multidisciplinaria Iberoamericana, RIMI](#) © 2023 by [Elizabeth Sánchez Vázquez](#) is licensed under

inclusivo como un proceso dinámico de construcción colectiva mediante el cual las relaciones, las prácticas pedagógicas, la organización institucional y las experiencias de participación configuran condiciones de reconocimiento, pertenencia, aprendizaje y transformación para todos los actores educativos. Desde esta perspectiva, el clima escolar inclusivo no constituye un estado institucional ni la suma de dimensiones aisladas, sino una experiencia situada que emerge de la interacción permanente entre sujetos, prácticas y contextos. Esta propuesta desplaza el interés desde la descripción de atributos hacia la explicación de los procesos que hacen posible la inclusión en la vida cotidiana de la escuela.

Dimensión relacional y de cuidado

La dimensión relacional y de cuidado explica los procesos mediante los cuales se construyen vínculos de confianza, reconocimiento y pertenencia dentro de la comunidad educativa. La inclusión comienza cuando cada persona experimenta que su presencia tiene valor y que sus necesidades, capacidades y diferencias son acogidas desde relaciones sustentadas en la responsabilidad ética, la reciprocidad y el cuidado mutuo. Desde esta óptica, el cuidado no se entiende como una cualidad individual ni como una disposición afectiva aislada, sino como una relación ética que reconoce la singularidad del otro, exige una actitud de escucha y receptividad frente a sus necesidades y compromete la comunidad educativa a transformar sus prácticas cuando identifican barreras para la participación, el aprendizaje o la pertenencia. En este sentido, las relaciones no constituyen un resultado del clima escolar inclusivo, sino el escenario donde este comienza a gestarse, al favorecer experiencias de seguridad emocional, respeto y reconocimiento de la diversidad y construcción de comunidades donde las personas aprendan a cuidar y a ser cuidadas.

Dimensión participativa y dialógica

La dimensión participativa y dialógica comprende el clima escolar inclusivo como una construcción democrática basada en el diálogo y la participación efectiva de estudiantes, docentes y familias. Desde esta perspectiva, el diálogo trasciende la comunicación para convertirse en la condición que permite a los actores educativos reconocerse como sujetos capaces de construir conjuntamente la vida escolar, aprender unos con otros y dar significado compartido a sus experiencias. La inclusión se fortalece cuando las decisiones escolares incorporan diversas voces, promueven la reflexión y reconocen la capacidad de actuación de todos los actores educativos. Desde este enfoque, participar no significa únicamente intervenir en actividades institucionales, sino influir en la práctica transformadora mediante la cual la comunidad educativa cuestiona relaciones de poder, convierte los conflictos en oportunidades de aprendizaje colectivo y construye normas, acuerdos y proyectos orientados hacia una convivencia más democrática e inclusiva.

Dimensión pedagógica e inclusiva

La dimensión pedagógica e inclusiva posiciona las prácticas de enseñanza y aprendizaje como el espacio donde los principios de la inclusión se concretan. El clima escolar inclusivo se fortalece cuando el currículo, la organización del aula, la cooperación entre estudiantes y las estrategias didácticas reconocen la diversidad como una oportunidad para aprender en conjunto y no como una condición que exige respuestas diferenciadas. Desde esta perspectiva, la inclusión no se alcanza adaptando el currículo a determinados estudiantes, sino transformando las prácticas pedagógicas para que todos puedan aprender juntos mediante la pregunta, la resolución colaborativa de problemáticas en contexto, y la construcción compartida del conocimiento. En este sentido, enseñar implica crear condiciones para aprender a pensar y a convivir al mismo tiempo, promoviendo la participación, la cooperación y el aprendizaje colectivo como procesos que transforman las barreras en oportunidades y consolidan una cultura pedagógica inclusiva.

Dimensión organizacional e institucional

La dimensión organizacional e institucional comprende la escuela como un campo dinámico en el que interactúan permanentemente relaciones, normas, culturas, prácticas pedagógicas y diferentes formas de liderazgo que generan tensiones capaces de favorecer o restringir la inclusión. Desde esta realidad, el clima escolar inclusivo no depende únicamente de la existencia de estructuras organizacionales o políticas institucionales, sino de la capacidad de la comunidad educativa para reconocer, reflexionar, dialogar y transformar en conjunto las fuerzas que generan exclusión, resistencia o desigualdad. Entonces, la organización escolar deja de entenderse como un marco administrativo para convertirse en un espacio permanente de construcción institucional, donde el pensamiento reflexivo, el liderazgo, y la gestión de las tensiones favorecen la transformación de las condiciones que limitan la escuela democrática.

Eje transversal crítico-transformador

Las cuatro dimensiones se articulan mediante un eje transversal crítico-transformador que comprende el clima escolar inclusivo como un proceso vivo permanente de reflexión, problematización y transformación. Este eje orienta a la comunidad educativa a interrogar críticamente quiénes participan y quiénes permanecen silenciados, qué relaciones de poder, prácticas pedagógicas o formas de organización reproducen desigualdades, qué fuerzas institucionales favorecen o restringen la inclusión y cómo las barreras para el aprendizaje, la participación y la pertenencia pueden identificarse y transformarse colectivamente. Con esta visión, el clima escolar inclusivo deja de entenderse como una condición alcanzada para convertirse en una práctica institucional de revisión continua, donde el diálogo, el cuidado, la pedagogía y la organización escolar se articulan para fortalecer las comunidades educativas.

Interdependencia de las dimensiones

La propuesta concibe estas dimensiones como categorías analíticas interdependientes y comprensibles desde la interacción permanente entre sí y no desde su comprensión aislada. Desde esta lógica, el clima escolar inclusivo emerge como un proceso dinámico multinivel en el que las relaciones de cuidado, la participación democrática, la transformación pedagógica y la organización institucional se configuran mutuamente. En este sentido, el aporte de este contenido investigativo no radica en incorporar nuevas dimensiones al constructo, sino en exponer una explicación integradora sobre los procesos mediante los cuales dichas dimensiones interactúan, se tensionan, y se transforman en vida cotidiana de la escuela.

Tabla 1

Propuesta conceptual integradora del clima escolar inclusivo

Dimensión analítica	Proceso explicativo	Fundamento teórico	Pregunta analítica
Relacional y del cuidado	Construcción de relaciones éticas de reconocimiento, pertenencia y cuidado mutuo que permiten la inclusión	Ética del cuidado (Noddings)	¿Cómo se construyen el reconocimiento, el cuidado y el sentido de pertenencia en la escuela?
Participativa dialógica	Configuración de procesos de diálogo, reflexión y participación que significan la voz y la transformación democrática. (Freire)	Pedagogía crítica	¿Quién participa, quién permanece silenciado y cómo se construyen las decisiones colectivas?
Pedagógica inclusiva	Transformación de las prácticas pedagógicas mediante	Proyecto la Roma	¿Cómo convierten las prácticas pedagógicas la diversidad en

Dimensión analítica	Proceso explicativo	Fundamento teórico	Pregunta analítica
Organizacional e institucional	cooperación, la indagación y un currículo común para la diversidad.	(López Melero)	oportunidades de aprendizaje para todos?
	Gestión de las dinámicas, tensiones y condiciones institucionales que favorecen o limitan el clima escolar inclusivo	Teoría de campo (Lewin)	¿Qué fuerzas institucionales favorecen, restringen o transforman la inclusión en la escuela?

DISCUSIÓN

El diálogo entre la literatura y los referentes teóricos permiten responder la pregunta que orienta este artículo al conceptualizar el clima escolar inclusivo como una configuración dinámica, relacional y multinivel cuya comprensión va más allá de la identificación de percepciones compartidas o de la descripción de ámbitos institucionales. Así, el clima escolar inclusivo no constituye únicamente un indicador de la calidad de la experiencia educativa ni un constructo susceptible de medición, sino un proceso de interacción entre las cuatro dimensiones para producir experiencias de reconocimiento, pertenencia, aprendizaje y transformación. La propuesta formulada amplía el nivel de teorización del campo al desplazar el interés desde los componentes que describen el fenómeno hacia los procesos que explican su configuración en la educación básica primaria.

La propuesta sobre clima escolar se apoya en los modelos clásicos que lo conciben como un constructo multidimensional (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013), pero los amplía desde una perspectiva inclusiva. En lugar de ver las dimensiones como independientes, las entiende como procesos interdependientes que dependen de la ética en las relaciones, la participación democrática, la coherencia pedagógica y la capacidad institucional para superar barreras de inclusión. Además, dialoga con los marcos normativos de la UNESCO (2017) y Booth & Ainscow (2015), trascendiéndolos al mostrar cómo los principios de participación, equidad y transformación cultural se concretan en la práctica escolar mediante relaciones de cuidado, prácticas inclusivas, organización institucional coherente.

Los avances recientes sobre el clima escolar inclusivo han permitido delimitar, operacionalizar y validar el constructo. Brown (2019) contribuye a su definición; Emam y Al-Mahdy (2022) junto con Long et al. (2026) consolidan su validación empírica mediante la ISCS; Margas (2023) amplía la discusión hacia el clima de aula inclusivo; y Deroncele-Acosta y Ellis (2024) destacan la importancia de la cultura institucional, el liderazgo y la colaboración para fortalecer escuelas inclusivas. Sobre esta base, el artículo propone una ampliación conceptual que traslada el análisis del aula a la institución en su conjunto, reconoce a la comunidad educativa como sujeto colectivo y explica el constructo a partir de procesos organizacionales, relaciones de poder, cuidado y participación. El aporte no consiste en añadir nuevas dimensiones de medición, sino en integrar los desarrollos existentes dentro de un marco interpretativo capaz de explicar su interacción.

La propuesta se fortalece al integrar referentes teóricos diversos: la pedagogía crítica de Freire, la teoría de campo de Lewin, la ética del cuidado de Noddings y el Proyecto Roma de López Melero. En conjunto, estos enfoques aportan una visión democrática, dinámica, ética y pedagógica que, al articularse, amplían significativamente la comprensión del clima escolar inclusivo.

En el contexto colombiano, los estudios del ICFES, el Índice Welbin, diagnósticos territoriales y estudios empíricos en Huila y Cali han descrito condiciones de bienestar, convivencia, seguridad e inclusión escolar, aunque centrados en indicadores y tendencias institucionales. La propuesta conceptual amplía esta

perspectiva al integrar los niveles relacional, pedagógico, de cuidado y organizacional de los actores educativos en la básica primaria.

Aunque las dimensiones propuestas —relacional y de cuidado, participativa y dialógica, pedagógica e inclusiva y organizacional e institucional— surgen de una síntesis teórica, su propósito no es convertirse en indicadores estandarizados ni en categorías rígidas de medición. Más bien, se plantean como categorías analíticas flexibles que orientan la investigación interesada en comprender el clima escolar inclusivo desde enfoques interpretativos. En este sentido, el marco conceptual constituye un referente metodológico útil para el diseño de entrevistas, protocolos de observación, análisis documental, comparación de narrativas entre actores educativos y la construcción de categorías sensitivas durante el análisis, favoreciendo aproximaciones que permitan captar la complejidad de la experiencia cotidiana de la vida escolar.

El modelo conceptual se plantea como una herramienta práctica para comprender de manera integrada las condiciones que inciden en la construcción de escuelas inclusivas. Más allá de la verificación de indicadores, enfatiza la importancia de las relaciones de cuidado, la participación, la respuesta pedagógica a la diversidad, y la coherencia institucional. En consecuencia, sitúa el clima escolar inclusivo como un proceso permanente de construcción institucional orientado a fortalecimiento de las comunidades educativas, particularmente en básica primaria.

CONCLUSIONES

La revisión crítica evidencia que, pese a los avances conceptuales y empíricos sobre clima escolar e inclusión, persisten fragmentaciones que limitan la comprensión de cómo estas experiencias se construyen en la cotidianidad. En particular, resulta necesario profundizar en los significados y relaciones mediante los cuales estudiantes, docentes y familias experimentan el reconocimiento, la participación y la pertenencia, lo que justifica futuras aproximaciones cualitativas y narrativas centradas en las voces de los actores educativos.

El principal aporte teórico del artículo consiste en conceptualizar el clima escolar inclusivo mediante cuatro dimensiones interdependientes —relación y de cuidado, participativa y dialógica, pedagógica e inclusiva, y organizacional e institucional— articuladas por un eje crítico-transformador. Más que incorporar nuevas dimensiones al constructo, la propuesta busca explicar cómo estas interactúan, se tensionan y se transforman en la vida escolar.

En el plano metodológico, la matriz conceptual ofrece categorías sensitivas para orientar futuras investigaciones cualitativas, narrativas o mixtas mediante entrevistas, observación, análisis documental y contraste entre perspectivas. Estas categorías no constituyen indicadores validados ni un sistema cerrado, sino referentes analíticos susceptibles de ser refinados a partir de la investigación empírica.

En términos prácticos, el marco puede orientar procesos de reflexión institucional sobre pertenencia, participación, relación de cuidado, prácticas pedagógicas y coherencia institucional. Su utilidad radica en facilitar el análisis de las condiciones que favorecen o restringen la inclusión y en promover una lectura crítica de las barreras presentes en la cotidianidad de la escuela.

Finalmente, la naturaleza teórico-conceptual del estudio, la dependencia del corpus seleccionado, la heterogeneidad de contextos revisados y la ausencia de validación empírica delimitan el alcance de la propuesta. Futuras investigaciones podrán constatarla en educación básica primaria mediante narrativas de los actores educativos, comparaciones entre escuelas, y aproximaciones mixtas que permitan refinar, contrastar y eventualmente validar sus dimensiones.

REFERENCIAS

- Amenabarro Iraola, E., Forteza Forteza, D., & Wattoiler, F. R. (2024). Educación inclusiva: Narrativas desde la acción para la creación de redes educativas, comunitarias y de investigación. *Aula Abierta*, 53(4), 307–309. <https://doi.org/10.17811/rifie.21957>
- Barrios Perdomo, M., & Guarnizo Barreto, L. M. (2021). *Clima escolar en actores educativos de la Institución Educativa Núcleo Escolar Guadual del municipio de Rivera-Huila*. Repositorio Institucional de la Universidad Surcolombiana.
- Brown, C. S. (2019). The importance, and the challenges, to ensuring an inclusive school climate. *Educational Psychologist*, 54(4), 322–330. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655646>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (trad. al español, 2023). Routledge / Consorcio para la Educación Inclusiva. <https://archive.org/details/booth-t-y-ainscow-m.-guia-para-la-educacion-inclusiva.-desarrollando-el-aprendi>
- Arnaiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., & Caballero García, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195–210.
- Arón, A., & Milicic, N. (2017). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Editorial Universitaria.
- Carrillo-Sierra, S. M., Díaz-Sánchez, J. A., Rueda-Sánchez, J. A., & Rueda-Sánchez, J. D. (2025). *Perceptions of barriers to inclusion in students with disabilities in higher education institutions*. *Societies*, 15(2), 37. <https://doi.org/10.3390/soc15020037>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). *School climate: Research, policy, practice, and teacher education*. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deroncele-Acosta, A., & Ellis, A. (2024). *Overcoming challenges and promoting positive education in inclusive schools: A multi-country study*. *Education Sciences*, 14(11), 1169. DOI: 10.3390/educsci14111169.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Emam, M. M., & Al-Mahdy, Y. F. H. (2022). Building school capacity for inclusive education in the Sultanate of Oman: A construct validation of the Inclusive School Climate Scale. *Leadership and Policy in Schools*, 21(2), 329–344. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1770803>
- Encalada-Jiménez, G., Merchán-Bustamante, D., & Ortega-Rentería, K. (2024). Proyecto Roma: Una revisión de literatura centrada en contextos españoles y latinoamericanos. En J. Cárdenas, R. Castellanos, & M. Martínez (Eds.), *Retos, avances y reflexiones transdisciplinarias desde contextos educativos diversos* (pp. 63–73). UNAE/Abya-Yala.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Empresarios por la Educación. (2024). *ETC-Cundinamarca: Clima escolar. Retos y prioridades 2024–2027*. Observatorio de Gestión Educativa.
- ICFES. (2023). *Marco de referencia y especificaciones: Clima escolar*. Bogotá D.C.: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Harper & Row.
- Lluen Muga, H. (2023). La convivencia escolar, desde la perspectiva del estudiante. Revisión del concepto. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 6210–6225. <https://doi.org/10.56712/latam.v1i1.1044>

- Long, Y., Subban, P., & Sharma, U. (2026). Examining factors influencing in-service teachers' perceptions of inclusive school climate in China. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603116.2026.2649497>
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Ediciones Morata.
- López-López, M. del C., León Guerrero, M. J., & Crisol-Moya, E. (2021). Inclusive leadership of school management from the view of families: Construction and validation of LEI-Q. *Education Sciences*, 11(9), 511. <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>
- Mamián-Álvarez, R. E. (2022). Inclusión educativa en Colombia: Contexto y realidad. *Investigación y Postgrado*, 37(2), 67–80.
- Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: Review and perspectives. *Frontiers in Psychology*, 14, 1171204. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial No. 50.315.
- Moreno, D. (2023). Clima escolar como factor de calidad educativa. *Praxis Pedagógica*, 23(35), 98–119. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.98-119>
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Özdogru, M., Sarier, Y., & Korucuoglu, T. (2025). How leadership and school climate influence student achievement: Evidence from a comparative meta-analysis. *International Journal of Educational Methodology*, 11(2), 511–528. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1475797.pdf>
- Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y memoria escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 55–68.
- Suárez, D. H. (2003). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2(15), 45–52. <https://doi.org/10.17227/01224328.1228>
- Soriano Marín, J. A. (2022). Medición del clima escolar en instituciones educativas públicas en Cali, Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 22(39). <https://doi.org/10.22383/ri.v22i39.187>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tiburcio Cruz, P. F., & Pacheco Salazar, B. (2025). El clima escolar como estrategia favorecedora de los aprendizajes y el rendimiento académico. *ASCE Magazine*, 4(3), 2576–2602. <https://doi.org/10.70577/ASCE/2576.2602/2025>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- Valdés Morales, R. A., López Leiva, V. A., & Jiménez Vargas, F. A. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187–211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Welbin y Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2024). *Índice Welbin - Colombia, 2024. Condiciones y prácticas escolares para el bienestar*.