

Influencia del liderazgo educativo directivo sobre el clima social escolar: estudio comparativo entre una institución pública y una privada

The influence of educational leadership on the social climate of schools: A comparative study between a public and a private institution

Fecha de recepción: 2025-09-19 · Fecha de aceptación: 2025-08-20 · Fecha de publicación: 2026-01-10

Cecilio Javier Alcivar Zambrano¹

Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE)
Manta, 130804, Ecuador
cjalcivarz@ube.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0006-2419-3822>

María Esther Castillo Jiménez²

Universidad Bolivariana del Ecuador, (UBE)
Quito, 170132, Ecuador
mecastilloj@ube.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0006-9212-0959>

Francisco Samuel Mendoza Moreira³

Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE)
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)
Durán, 092405, Ecuador
fsmendozam@ube.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9959-5240>

César Ricardo Castillo Montúfar⁴

Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE)
Durán, 092405, Ecuador
rcastillom@ube.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0001-7978-5036>

Resumen

El estudio contempló el efecto del liderazgo educativo realizado por los directivos escolares con respecto al clima social escolar a partir de una comparación público-privado. Desde un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y correlacional, se aplicaron cuestionarios validados a docentes de ambas instituciones en las dimensiones de relaciones, autorrealización, estabilidad y capacidad de cambio en el liderazgo, así como con los componentes del clima escolar. Los resultados evidenciaron que, en general, los docentes perciben de manera favorable el liderazgo institucional, destacando mayormente la dimensión asociada al cambio. Pero al establecer correlaciones entre liderazgo y clima escolar este no poseía relaciones estadísticamente significativas lo que indica la necesidad de atender a variables intermedias o cualitativas que sirvan para explicar esta falta de conectividad. Se constató que las diferencias entre instituciones fueron ínfimas, por lo que la percepción de liderazgo no parece atribuible a la forma de gestión escolar, sino a la calidad profesional del directivo. Este hallazgo destacó que es necesario reparar en el fortalecimiento de competencias directivas para cimentar climas escolares positivos.

Palabras clave: administración escolar, clima escolar, liderazgo educativo, evaluación institucional, educación comparada

Abstract

The study examines how principals' pedagogical leadership influences the social climate in schools, with a specific focus on comparing the public and private sectors. It employs a quantitative-descriptive and correlational methodology, utilizing validated questionnaires administered to teachers from both types of institutions. These questionnaires focused on dimensions such as relationships, self-actualization, stability, leadership's capacity for change, and various components of school climate. The findings generally indicate that teachers have a favorable view of institutional leadership, particularly valuing the dimension of capacity for change the most. However, the correlations identified between leadership and school climate lacked statistical significance, suggesting the need to explore intermediate or qualitative variables to fully understand this disconnection. Moreover, the differences between the institutions were minimal, indicating that perceptions of leadership are likely influenced more by the professional quality of the leader than by the type of school leadership. This highlights the importance of enhancing managerial competencies to foster a positive school climate.

Keywords: school management, school climate, educational leadership, institutional evaluation, comparative education

Introducción

Uno de los aspectos que configuran el clima social de una escuela es el liderazgo educativo, dado que impacta de manera directa en el desarrollo integral de los estudiantes. Estudios han mostrado que el ejercicio de los líderes escolares con una perspectiva transformacional, una visión estratégica y con habilidades de gestión fortalece la convivencia institucional y optimiza los procesos de enseñanza y aprendizaje. La ausencia de una dirección efectiva, en contraste, puede dar lugar a escuelas mal organizadas, débil sentido de comunidad, bajo compromiso docente y bajo rendimiento académico.

Algunos autores como Freire y Miranda (2014) indican que, en el ámbito educativo, el liderazgo del director constituye el motor de la escuela, porque afecta la organización escolar, las relaciones interpersonales y el clima del cuerpo docente. No obstante, este tipo de liderazgo no es independiente. Particularidades del contexto sociocultural, como la situación socioeconómica de la comunidad o el tipo de gestión institucional, también incide en la vida escolar y puede atenuar o potenciar el efecto del liderazgo. De ahí que se considere relevante analizar la manifestación del liderazgo educativo en instituciones con estructuras organizativas diferentes, como las escuelas públicas y privadas, en contextos vulnerables.

En la literatura internacional, se ha señalado que el liderazgo escolar es el segundo factor más crítico que mejora el aprendizaje, solo detrás de la calidad de la enseñanza en el aula (Rivero et al., 2023). Esta afirmación refuerza la necesidad de cultivar liderazgos que vayan más allá de cumplir roles administrativos para nutrir climas escolares armónicos, inclusivos y participativos. Esto requiere un fortalecimiento institucional estratégico que abarca el compromiso familiar, la formación de los administradores, la cultura de colaboración y la utilización de tecnología (Kurock et al., 2022; Sánchez y Naula, 2020).

El clima social se torna un fenómeno a observar en el contexto de la vida escolar como una condición esencial para la calidad de la educación. El fenómeno se puede explicar como el conjunto de percepciones compartidas por los individuos que conforman la comunidad escolar en torno a las relaciones que sostienen entre sí, las normas que rigen la institución, y las condiciones físico-emocionales en que transcurre la vida educativa (Márquez et al., 2020; Romero et al., 2024). Practico y Trickett (1989, citado en Prado et al., 2010b) han desarrollado una clasificación que considera cuatro categorías: relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio. Estas categorías han sido el sostén de investigaciones latinoamericanas recientes en torno la comprensión de la interacción que existe entre el contexto escolar y el bienestar, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes.

En el contexto ecuatoriano, trabajos como el de Ángel y Ávila (2022) han estudiado la relación del clima institucional con el rendimiento escolar y docente en escuelas públicas. Sin embargo, la producción científica que analiza explícitamente el impacto comparativo público-privado del liderazgo educativo en el clima escolar desde el punto de vista de los docentes sigue siendo poco desarrollada. Como se expone en el análisis de Mallma y Kaneko (2021) la investigación empírica sobre el liderazgo educativo en América Latina se mantiene subdesarrollada, prestando poca atención a la necesidad de un enfoque situado que resalte la diversidad de los contextos escolares.

Así, esta investigación tuvo como objetivo principal realizar un análisis comparativo de una escuela pública y una privada con rasgos similares para evaluar el impacto del liderazgo educativo de un líder escolar en el clima social escolar. Con este fin, el estudio pretendió captar los estilos de liderazgo educativo de los directores de las escuelas, recoger las percepciones de los actores escolares, incluidos docentes y estudiantes, sobre el clima escolar, estudiar la interrelación entre las prácticas de liderazgo y las dimensiones del clima, y formular estrategias de mejora institucional.

La comparación analizada en la cotidianidad de los docentes de distintas gestiones en Ecuador, presentó una perspectiva novedosa sobre el liderazgo educativo en el país. Esta investigación buscó profundizar en la relación existente entre el liderazgo y el clima escolar. A diferencia de la buena parte de la literatura que se ocupa de este tema, muchas veces de una forma rígida y sin perspectiva contextual, aquí se ofrece una mirada multidimensional y en contraste que lo enriquece. Con ello, se dio un paso al compartir la construcción de conocimientos que apoyen la formulación de políticas educativas y la reestructuración de las instituciones académicas que estén más alineadas a la realidad del país.

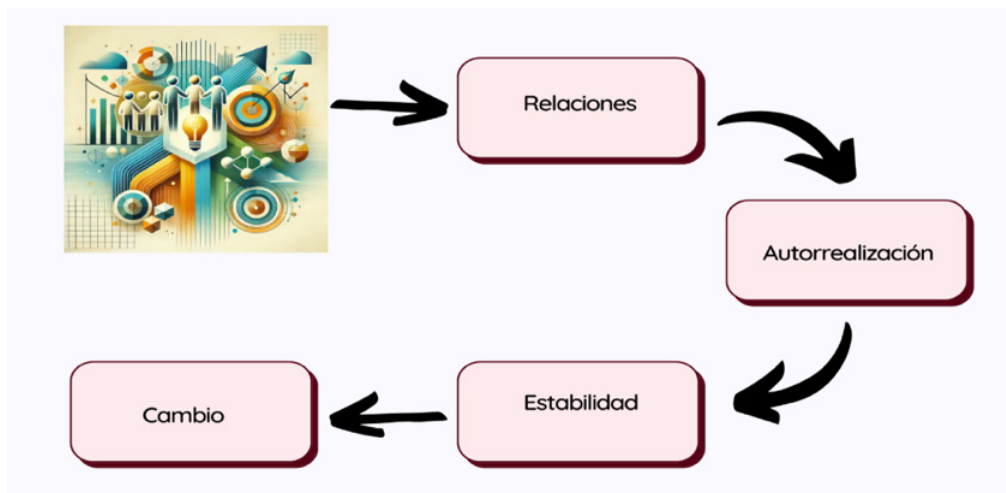
1.1. Clima Social Escolar

El término clima social escolar se refiere al conjunto de percepciones compartidas por los miembros de la comunidad educativa respecto a la atmósfera social, la cultura organizacional y las relaciones emocionales dentro de la institución. Surge de las relaciones cotidianas entre estudiantes, docentes, directores, personal administrativo y los valores y normas que rigen la vida escolar (Ortiz et al., 2014). En la misma línea, Pérez y Puentes (2022) enfatizan que un clima escolar positivo fomenta el desarrollo de habilidades sociales, valores ciudadanos y otras competencias activas para la participación familiar, escolar y comunitaria.

Históricamente, Moos, Insel y Humphrey (1974 citados por Pérez y Puentes, 2022) propusieron una visión integradora del clima social teniendo en cuenta no solo las relaciones interpersonales, sino también los elementos organizacionales y arquitectónicos de la institución. Luego, como citan Mallma y Kaneko (2021), Moos y Trickett (1989 citado por Prado et al., 2010a) estructuraron el clima escolar en cuatro dimensiones fundamentales: relaciones (afiliación, participación y asistencia), autorrealización (motivación, objetivo personal, desarrollo y autoestima), estabilidad (normas, reglas y orden, nivel de seguridad) y cambio (fomento del pensamiento creativo y flexibilidad ante el entorno).

Figura 1

Escala del Clima Social (CES) de Moos según su Posición de Nivel.



En la *Figura 1*, la Escala de Clima Escolar desarrollada por Moos y Trickett propone una estructura teórica que ha sido ampliamente utilizada para evaluar el ambiente psicosocial de las instituciones educativas. Esta escala se compone de cuatro dimensiones: relación, autorrealización, estabilidad y cambio, cada una con subdimensiones que permiten comprender de forma integral el entorno escolar. Aunque esta propuesta data de 1974, ha sido actualizada y validada en contextos latinoamericanos en investigaciones recientes como las de Ortiz et al. (2014); Prado et al., (2010b), y sistematizada en revisiones más actuales como las de Mallma y Kaneko (2021) y Pérez y Puentes (2022).

1.1.1. Relación: Implicación, Afiliación y Ayuda

Esta dimensión se refiere a la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen en el entorno escolar. La implicación evalúa el nivel de compromiso y participación de los estudiantes en las actividades escolares. La afiliación hace referencia al sentido de pertenencia y aceptación entre los miembros de la comunidad educativa, mientras que la ayuda valora la disposición de los actores escolares para colaborar entre sí. Según Kurock et al. (2022) estas variables son fundamentales para construir entornos inclusivos, donde predomina la empatía, el respeto mutuo y la cooperación como base de la convivencia.

1.1.2. Autorrealización: Tarea y Competitividad

La dimensión de autorrealización considera los aspectos motivacionales y de logro personal dentro del ámbito escolar. La subdimensión tarea se relaciona con la dedicación hacia las actividades académicas, mientras que la competitividad mide el nivel en que los estudiantes se esfuerzan por alcanzar metas en comparación con sus pares. Esta dimensión es clave para promover la motivación intrínseca, la autoeficacia y el desarrollo de la autonomía. Investigaciones recientes

señalan que un entorno que estimula la tarea y la sana competencia contribuye significativamente al rendimiento académico y al desarrollo integral del estudiantado (Jiménez, 2022; Pérez y Puentes, 2022).

1.1.3. Estabilidad: Organización, Claridad y Control

La estabilidad se refiere a la estructura organizativa del centro educativo. La organización implica la existencia de rutinas, planificación y procedimientos institucionales definidos. La claridad hace referencia a la comprensión por parte de la comunidad educativa sobre las normas y expectativas, mientras que el control alude a la consistencia con la que se aplican las reglas. Esta dimensión resulta esencial para generar un ambiente seguro y predecible, lo que favorece la regulación de la conducta y el bienestar emocional de los actores educativos (Mallma y Kaneko, 2021). Una escuela bien organizada permite a los estudiantes concentrarse en el aprendizaje y reduce los factores de distracción o conflicto.

1.1.4. Cambio: Innovación

Finalmente, la dimensión de cambio está vinculada con la innovación y la capacidad del centro educativo para adaptarse a las transformaciones del entorno. Evalúa el nivel de apertura institucional frente a nuevas ideas, métodos pedagógicos y estrategias organizacionales. De acuerdo con Romero et al. (2024) un clima escolar con alta valoración del cambio impulsa la mejora continua, promueve la creatividad y facilita procesos de actualización permanente tanto en docentes como en estudiantes. En contextos desafiantes, esta dimensión resulta clave para responder de forma flexible a las demandas sociales, tecnológicas y culturales.

1.2. Liderazgo Educativo del Directivo

Se entiende por liderazgo el poder que tienen los directores de las escuelas para dirigir, coordinar y movilizar a los integrantes de la comunidad educativa a trabajar en el logro de los objetivos que se plantean las instituciones. Este liderazgo se basa en competencias como la planificación estratégica, la toma de decisiones en el campo educativo, la administración de los recursos, y el mentoring docente (Jara et al., 2019). Este estilo de liderazgo no se restringe a la ejecución de funciones administrativas, sino que promueve la construcción de una cultura organizacional que esté centrada en el aprendizaje y la equidad, así como en el bienestar de las instituciones.

A partir de esta perspectiva se sitúa el Liderazgo Educativo y Relaciones (LER), el cual valora la capacidad que tiene el directivo para cultivar una cultura de respeto, confianza y colaboración a nivel intrainstitucional. El liderazgo relacional favorece la convivencia armónica y la integración, así como la construcción de escenarios de comunicación directa y de resolución de conflictos a través de estrategias que son cooperativas. Tales son los planteamientos con los que Murillo et al. (2007) explican que los líderes que son capaces de cultivar relaciones cálidas, inclusivas y empáticas con sus docentes, logran fortalecer los lazos de pertenencia y cohesión organizacional, que son centrales a un clima escolar positivo.

El Liderazgo Educativo y Autorrealización (LEA) se observa, por ejemplo, en el reconocimiento que se hace de los logros del profesorado y en el adelanto de su capacitación profesional sistémica. Esta dimensión incluye apreciar el compromiso, motivar la implementación de nuevas formas de enseñanza, y crear espacios donde el profesorado pueda hacer uso de su creatividad y potencial en la práctica. Leithwood et al. (2020) sostienen que el liderazgo eficaz incrementa la motivación intrínseca de los docentes y mantiene mejoras en el uso de la enseñanza y el aprendizaje.

El Liderazgo Educativo y Estabilidad (LEE) se relaciona con la competencia directiva en el establecimiento de reglas claras, protocolos y un ambiente seguro y predecible. Delegar un liderazgo que asegure estabilidad institucional fomenta la vida en común y disminuye la tensión de la organización, incrementando la confianza en la gestión de la escuela. Rodríguez (2017) cita que el liderazgo que otorga estabilidad organizativa y emocional es un elemento para la mejora escolar, en especial en entornos complejos y vulnerables.

Por último, el Liderazgo Educativo y Cambio (LEC) se centra en la tecnología educativa, innovación y mejora continua. Este tipo de liderazgo se enfoca en crear una cultura de aprendizaje institucional que integra al profesorado en la toma de decisiones y en la transformación pedagógica. Leithwood y Jantzi (2005) han mencionado que el liderazgo que promueve el cambio es necesario para tener escuelas resilientes, lo que quiere decir, que sean capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI con flexibilidad, en un enfoque colaborativo y con prácticas situadas.

Rivero et al. (2023) sostiene que el liderazgo educativo es, después de la enseñanza directa en el aula, el segundo factor que más influye en los logros académicos. Este dato resalta la necesidad de formar líderes escolares con competencias pedagógicas, éticas, comunicacionales, y tecnológicas. En esta línea, Sánchez y Naula (2020) caracterizan a los líderes del siglo XXI como aquellos que deben ejercer liderazgo que les permita implementar cambios, integrando el desarrollo profesional y la gestión, además de mejorar el clima institucional.

Metodología

2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 55 docentes de dos instituciones educativas ubicadas en el mismo cantón junto a la costa de Ecuador. Esto incluyó una escuela pública urbana y una institución religiosa privada, ambas ofreciendo educación básica y secundaria. Cada institución tuvo una matriculación de 30 y 25 docentes, respectivamente, que fueron seleccionados según criterios de auto-selección de empleo a tiempo completo, participación voluntaria y un mínimo de un año de servicio continuo en la institución. Las características demográficas incluyeron una edad promedio de 42.6 años (DE = 7.8), siendo en su mayoría mujeres (65%) y el 58% contaba con educación de cuarto nivel. Todos ellos hablaban español como lengua nativa.

2.1.1. Procedimientos de muestreo

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia basado en la intención teórica (Hernández et al., 2014), utilizando docentes activos que cumplieran con las especificaciones. Todos los profesores informaron haber aceptado los términos de participación una vez que se les otorgó el consentimiento informado. Las instituciones fueron elegidas en función de su disposición a participar en la investigación y el contraste en el modelo de gestión público versus privado.

2.1.2. Tamaño de muestra, potencia y precisión

El tamaño de la muestra fue estimado para un diseño comparativo con dos grupos independientes considerando un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$, 80% de potencia estadística y tamaño del efecto medio ($d = 0.5$) según las recomendaciones de Cohen (1988). La muestra fue suficiente para realizar comparaciones y análisis correlacionales fiables sin pérdida de datos, casos incompletos o datos faltantes.

2.2. Medidas y covariables

Clima Social Escolar: Se utilizó la Escala de Clima Social Escolar (CES) de R. H. Moos (2000) con referencia a la adaptación y validación por Fernández y Sierra (1989) al contexto hispanoamericano actualizado por Mallma y Kaneko (2021). Este instrumento tiene 90 ítems divididos en tres dimensiones:

- **Relación:** Implicación, Afiliación y Ayuda.
- **Autorrealización:** Tarea y Competitividad
- **Estabilidad:** Organización, Claridad y Control
- **Cambio:** Innovación

Los ítems se utilizaron de manera dicotómica aportando Verdadero (1) y Falso (0) para generar el cálculo de los criterios. Toda vez calculados mediante la suma de respuestas y dividido para el total de informantes, se relacionó con el baremo del Anexo 1; así mismo, para determinar la fuerza de cada uno de los criterios utilizados para la interpretación, se tomó como referencia el trabajo de Mallma y Kaneko (2021) quienes proponen la clasificación de los baremos en rango de alto, medio y bajo disponible en el Anexo 2.

Liderazgo Educativo: La percepción del liderazgo educativo fue analizada a partir de un cuestionario que incluye las siguientes cuatro dimensiones: relaciones e integración, autorrealización, estabilidad organizacional y capacidad de cambio (Horn, 2007). Los ítems, que se califican por medio de una escala Likert de cinco puntos, recogen la percepción del docente sobre la intervención del directivo en el fomento de un clima escolar positivo y equitativo.

- **Liderazgo Educativo y Relaciones (LER)** evalúa la capacidad del directivo para fomentar respeto y confianza, colaboración, apertura de canales de comunicación, convivencia

armónica e integración. LER incluye la promoción de sistemas compartidos para la resolución de conflictos.

- **Liderazgo Educativo y Autorrealización (LEA)** estudia cómo el dirigente escolar apoya y motiva al personal docente, valora los logros, y promueve metodologías de innovación que impulsan la mejora institucional.
- **Liderazgo Educativo y Estabilidad (LEE)** incluye el establecimiento de normas claras y de un ambiente ordenado, seguro, predecible, con gestión y resolución equitativa de conflictos que apoyen los procesos pedagógicos (Leithwood y Jantzi, 2006).
- **Liderazgo Educativo y Cambio (LEC)** analiza la predisposición a la innovación, uso de tecnología, y la participación del profesorado en decisiones estratégicas que den lugar a una cultura institucional de mejora continua Leithwood y Jantzi (2006).

2.3. Diseño de investigación

Este estudio correspondió a un diseño no experimental, transversal y comparativo-correlacional, que permite la observación de fenómenos tal como ocurren en sus entornos naturales sin controlar variables (Barreto y Lezcano, 2023). Hubo diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de los docentes sobre el clima escolar determinado por el tipo de institución (pública vs. privada) y también se estudiaron las relaciones entre las dimensiones del liderazgo educativo y la cultura socio-escolar.

2.4. Manipulaciones o intervenciones experimentales

No se implementaron intervenciones manipulativas o experimentales. El estudio se llevó a cabo *in situ*, observando las variables en sus contextos naturales. Sin embargo, los resultados tuvieron como objetivo proporcionar evidencia que se utilizó en propuestas que busquen mejorar transformativamente predicha por el bienestar organizacional.

2.5. Procedimiento

Antes de que comenzara el proceso de recolección de datos, se obtuvo el permiso oficial de ambas instituciones educativas a través de una comunicación académica dirigida a los respectivos directores institucionales. Tras la aprobación del estudio, se solicitó a todos los docentes participantes que firmaran un formulario de consentimiento informado en el que se describían los objetivos del estudio junto con la naturaleza voluntaria de la participación y la garantía de confidencialidad y anonimato. Estos pasos se llevaron a cabo con total adherencia a los estándares éticos de la investigación educativa dentro del ámbito de un derecho fundamental al respeto de los derechos de los participantes, por lo que fueron libres de retirarse del estudio en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

La administración de los instrumentos se realizó de manera digital, mediante el uso de formularios construidos en *Microsoft Forms*. Tanto la Escala de Clima Social Escolar (CES) como la Escala de Liderazgo estuvieron activas durante una semana, otorgando a los docentes la posibilidad

de contestar en franjas horarias que no interpusiera con su puesto laboral. La participación fue autónoma y guiada mediante instrucciones específicas al inicio del formulario. El tiempo promedio para completar ambas escalas fue de 20 a 30 minutos, y no se reportaron problemas técnicos que pudiesen comprometer la fiabilidad de la aplicación. Una vez recopiladas las respuestas, se procedió al cálculo de las puntuaciones por dimensión de ambas escalas.

En el caso de la CES, se sumaron los valores de los ítems de cada una de las dimensiones que fueron: Relación, Desarrollo Personal y Estabilidad/Organización, para realizar un cálculo por estrato diez se dividen entre el total de ítems válidos que fueron respondidos. Estas, por su parte, fueron transformadas en percentiles lo cual permite su posterior categorización en niveles bajo, medio o alto, de acuerdo a los rangos establecidos en los baremos actualizados para personal docente (Mallma y Kaneko, 2021; Prado et al., 2010a).

2.6. Análisis de Datos

El análisis estadístico permitió detectar algunas tendencias notables en las percepciones de los docentes sobre el liderazgo educativo tal como se practica en sus escuelas y su probable impacto en el clima social de la escuela. Primero, los puntajes promedio obtenidos en las cuatro dimensiones de liderazgo educativo (Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio) mostraron una percepción general positiva evidenciada por promedios superiores a 4 en una escala de 5 puntos.

Los datos también fueron analizados comparativamente entre una institución educativa pública y una privada. Los datos se analizaron con las pruebas de Shapiro-Will y Kolgomorov-Smirnoff determinando el comportamiento ni paramétrico de los datos, por lo que se evaluaron las diferencias entre las instituciones de acuerdo con la prueba U de Mann-Whitney. Finalmente, se utilizó el coeficiente de Spearman para determinar la relación entre las dimensiones del liderazgo educativo y el clima social escolar. Para determinar correlaciones entre las variables analizadas en el estudio y por ello, comprender la relación entre estas dimensiones.

Resultados

En esta sección, el enfoque está en el análisis descriptivo respecto a las percepciones del personal docente sobre el liderazgo educativo que practican los administradores de las instituciones participantes. La intención de esta parte es resumir cómo se evalúan las prácticas de liderazgo en aspectos fundamentales, como las relaciones, la estabilidad organizacional estructural, la rentabilidad económica, la auto-realización, la organización y la gestión del cambio. Estas dimensiones arrojan luz sobre los tipos de condiciones que los líderes de escuelas primarias están creando para permitir el crecimiento profesional de los docentes, el clima institucional y los objetivos pedagógicos dentro de la escuela. El análisis preliminar intenta construir el patrón general de las percepciones sobre el liderazgo educativo, que se analizará más adelante junto con las variables sociométricas del clima escolar y otras variables relevantes del estudio.

3.1. Análisis del Liderazgo Educativo en las instituciones participantes

A continuación se presentan los valores descriptivos relativos al liderazgo educativo que los docentes desarrollan en las instituciones que participaron en esta investigación. Se estudian los factores de Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio; y, la comparación de las percepciones docentes sobre el liderazgo educativo en una institución educativa pública y una privada. Con el análisis de medias y con las pruebas no paramétricas, se intenta determinar si existen diferencias, a partir de alguna gestión institucional, aportando así una visión comprensiva al estudio del liderazgo en los diversos contextos educativos.

Tabla 1

Valoración del Liderazgo Educativo en las Instituciones Participantes.

Dimensiones del análisis	N	Min	MAX	Media	DM	Curtosis	
						Y ₂	SE _{Y₂}
Liderazgo Educativo y Relaciones	53	2,00	5,00	4,0377	,79504	-,026	,644
Liderazgo Educativo y Autorrealización	52	2,17	5,00	4,1282	,77517	-,366	,650
Liderazgo Educativo y Estabilidad	53	2,00	5,00	4,0692	,83425	,067	,644
Liderazgo Educativo y Cambio	53	2,50	5,00	4,1824	,74841	-,687	,644

De acuerdo a la Tabla 1, los factores que se consideraron y construyeron en un índice de liderazgo educativo incluyen: Relaciones (LER), Auto-realización (LEA), Equidad (LEE) y Cambio (LEC), los cuales coinciden con Horn y Marfán (2010) y Leithwood y Jantzi (2006). Los directores fueron evaluados por los docentes en todas las dimensiones utilizando una escala Likert de cinco puntos. Las medias pueden ser interpretadas como el nivel de percepción respecto a las prácticas de liderazgo por parte de los administradores escolares y si es favorable o desfavorable.

Estos promedios indican que todas las medias están por encima de cuatro, lo que señala una percepción favorable sobre el liderazgo sostenido en las instituciones dadas. Además, la dimensión más notable fue el Liderazgo Educativo y Cambio (Media = 4.18; DM = 0.75), lo que significa que los docentes aprecian la capacidad de los superintendentes para confiar en la innovación, el cambio y las nuevas tecnologías o metodologías en la enseñanza y el aprendizaje. A continuación se encuentra la dimensión de Auto-realización (Media = 4.13; DM = 0.77), que retrata la apreciación hacia el apoyo que el director de la escuela ofreció al crecimiento personal o profesional del personal y los estudiantes y al mismo tiempo al desarrollo del compromiso institucional.

Sobre todo en Relaciones (Media = 4.03; DM = 0.79), los datos indican que se considera a los líderes como figuras que fomentan el respeto, la confianza y la comunicación efectiva, que son fundamentales para el desarrollo de un clima escolar sano. De manera más concreta, Estabilidad (Media = 4.07; DM = 0.83) revela una percepción bastante fuerte sobre el orden y la estructura institucional, así como la estabilidad en la gestión escolar, pero presenta una mayor variedad en las respuestas, lo que puede reflejar diversas vivencias en la consistencia de las normas y el manejo del contexto escolar.

Para las principales conclusiones se utilizaron los valores de curtosis (γ_2) que se encontraban entre -0.687 y 0.067, todos dentro del rango que se considera aceptable en una distribución normal (± 2). Esto significa que no hay colas o concentraciones anormales en los datos. A esto se añaden las medias altas y las moderadas desviaciones estándar que sugieren la inexistencia de áreas donde las respuestas se concentran. Esto junto a las percepciones positivas, refuerza la idea de que los docentes responden positivamente a las prácticas de liderazgo vertical de sus directores, más notorio en el caso del cambio institucional y el desarrollo profesional. A continuación se muestran los datos en la *Tabla 2*.

Tabla 2

Resultados Comparativo de los Resultados entre Instituciones Pública y Privada.

Dimensiones del liderazgo	Tipo de institución	
	Pública	Privada
Liderazgo Educativo y Relaciones	4,13	3,96
Liderazgo Educativo y Autorrealización	4,22	4,06
Liderazgo Educativo y Estabilidad	4,10	4,05
Liderazgo Educativo y Cambio	4,27	4,12

Como parte de la investigación sobre liderazgo educativo y el clima social escolar, se realizó un estudio centrado en comparar las percepciones de los docentes sobre diferentes aspectos del liderazgo según si la institución es pública o privada. Se utilizó una prueba no paramétrica para este análisis debido a la anormalidad de los datos confirmada a través de las pruebas de Shapiro-Wilk y Kolmogorov-Smirnov.

Los profesores de instituciones públicas tienden a valorar más todas las dimensiones del liderazgo educativo capturadas en el instrumento que los profesores de instituciones privadas, y esta estimación está en la mayoría de los casos por encima de tres. Por ejemplo, en ambas categorías, la dimensión más apreciada es el Liderazgo Educativo y Cambio, y la puntuación promedio en el sector público es de 4.27 y 4.12 en el sector privado, por lo que esto respalda las tendencias observadas en los resultados generales donde esta dimensión también recibió la puntuación más alta.

Sin embargo, al aplicar la prueba no paramétrica de Mann-Whitney U, se hallaron diferencias no significativamente relevantes en ambas clasificaciones de instituciones educativas y en las cuatro categorías de liderazgo educativo. Esto señala que, a pesar de que los promedios son algo diferentes, hay una uniformidad en las percepciones docentes en relación al liderazgo educativo en instituciones públicas y privadas. Se infiere de esto que el nivel de calidad acerca del liderazgo que

ejercen los escolares no está condicionado por el control institucional, sino que depende, más bien, de las competencias y estrategias del educador que desempeña el liderazgo.

3.2. Análisis del Clima Social Escolar en las instituciones participantes

A continuación se realiza el análisis de las dimensiones del Clima Social Escolar utilizando la escala de Moos, organizadas en las variables de Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio. Cada tabla muestra el juicio que los docentes tienen sobre el clima escolar en función de algunos indicadores de la convivencia, el desarrollo y la innovación en la administración de la institución.

Tabla 3

Resultados de la Dimensión Relaciones del Clima Social Escolar.

Variables	N	MIN	MAX	Media	DM	S ²	Curtosis	
							Y ₂	SEY ₂
Implicación	49	20,00	80,00	49,80	15,88	252,04	-0,220	,668
Afiliación	49	40,00	100,00	56,53	11,82	139,80	2,919	,668
Ayuda	49	30,00	90,00	53,06	12,28	150,85	0,563	,668

De acuerdo a la *Tabla 3*, la dimensión Relaciones agrupa tres variables: implicación, afiliación y ayuda. La implicación obtuvo una media de 49.80 puntos (en una escala de hasta 80) con una alta desviación estándar (15.88), sugiriendo que hubo una gran variabilidad en las respuestas. La afiliación y la ayuda también mostraron medias moderadamente constructivas (56.53 y 53.06 respectivamente) con menos variabilidad. Es notable el alto valor de curtosis en afiliación ($\gamma_2 = 2,919$), que indica una extrusión de respuestas hacia el centro de la distribución, sugiriendo que tuvieron una percepción homogénea del nivel de pertenencia a la comunidad escolar. En general, esta dimensión sugiere un clima con niveles razonables de apoyo y cohesión docente, aunque necesita mejorar en su compromiso institucional. A continuación se muestran los datos en la *Tabla 4*.

Tabla 4

Resultados de la dimensión Autorrealización del Clima Social Escolar

Variables	N	MIN	MAX	Media	DM	S ²	Curtosis	
							Y ₂	SEY ₂
Tareas	49	10,00	80,00	37,14	14,86	220,83	0,319	,668
Competitividad	49	30,00	100,00	58,57	15,81	250,00	0,895	,668

En esta dimensión, las tareas y la competitividad reflejan el grado de motivación profesional y la necesidad de logro entre los docentes. La media de la variable "tareas" fue de 37.14 con una considerable dispersión (DM = 14.86), indicando heterogeneidad en las respuestas respecto al cumplimiento de obligaciones. En contraste, la competitividad alcanzó una media de 58.57 con

una curtosis positiva ($\gamma_2 = 0.895$), evidenciando cierta concentración de calificaciones más altas. Esto puede indicar una cultura de avance profesional dentro de las instituciones. Esta dimensión revela un nivel moderado de desarrollo personal percibido por los docentes, con cierta tensión relacionada con la carga de trabajo o la motivación.

Tabla 5

Resultados de la Dimensión Estabilidad del Clima Social Escolar.

Variables	N	MIN	MAX	Media	DM	S ²	Curtosis	
							γ_2	SE γ_2
Implicación	49	20,00	80,00	45,71	13,23	175,00	0,28	,668
Afiliación	49	30,00	100,00	71,43	11,37	129,17	3,06	,668
Ayuda	49	10,00	90,00	35,92	19,04	362,16	0,61	,668

De acuerdo a la *Tabla 5*, los indicadores en este caso implicación, afiliación y ayuda, muestran resultados mixtos. La afiliación destaca con una media de 71.43, lo que refuerza la percepción de que los docentes ven un ambiente institucional como estable en términos de pertenencia y afiliación. Sin embargo, la ayuda (media 35.92) y la implicación (45.71) presentan puntuaciones relativamente bajas y desviaciones amplias, lo que indica que la falta de colaboración y participación es un área de oportunidad. El valor de curtosis en afiliación ($\gamma_2 = 3.06$) confirma que efectivamente hay una concentración de respuestas por encima y a la derecha de la media, indicando que una institución es relacionalmente apoyadora pero con un limitado apoyo directo y participación activa.

Tabla 6

Resultados de la Dimensión Cambio del Clima Social Escolar.

Variables	N	MIN	MAX	Media	DM	S ²	Curtosis	
							γ_2	SE γ_2
Innovación	49	50,00	100,00	72,86	12,25	150,00	-0,209	,668

Como se ve en la *Tabla 6*, la única variable evaluada en esta dimensión fue la innovación, que recibió un promedio alto de 72.86 sobre 100 con baja dispersión (DM = 12.25). Esto muestra una percepción positiva y actitud conformada hacia la disposición a cambiar, creatividad en la enseñanza y apertura institucional a nuevos métodos. La curtosis cercana a cero ($\gamma_2 = -0.209$) indica una distribución normal que respalda la constancia de percepciones entre los docentes. En general, esta dimensión retrata un entorno educativo que es receptivo a la innovación y al desarrollo institucional sostenible.

Para evaluar las subescalas que forman la Escala de Clima Social Escolar dirigida a los docentes, se contaron las respuestas positivas de cada uno de los diez ítems que conforman el instrumento. Después de eso, la media de las respuestas se promedió con el total de encuestados, obteniendo así una representación estadística de cada variable. Estos valores se compararon con los puntos

de referencia definidos, lo que nos permitió calcular el percentil correspondiente para cada subescala. A partir de esos percentiles, se representó el comportamiento de los resultados en la *Tabla 7*, lo que facilitó la interpretación de la percepción del clima social escolar respecto al liderazgo educativo proporcionado por los directivos de las instituciones participantes.

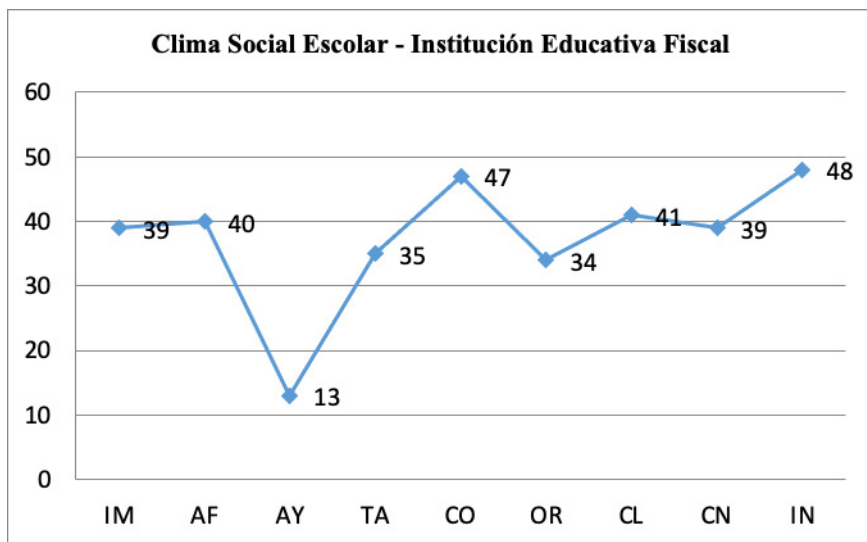
Tabla 7

Estadísticos para la Valoración Global de la Escala de Clima Social Escolar-Profesores de una Escuela Pública.

SUMATORIAS		PROMEDIOS		PERCENTILES	
Sub - Escalas	TOTALES	Sub-Escalas	PROMEDIO	Sub-Escalas	PERCENTIL
IM	57	IM	3,17	IM	39
AF	77	AF	4,28	AF	40
AY	62	AY	3,44	AY	13
TA	59	TA	3,28	TA	35
CO	67	CO	3,72	CO	47
OR	64	OR	3,56	OR	34
CL	104	CL	5,78	CL	41
CN	39	CN	2,17	CN	39
IN	94	IN	5,22	IN	48

Figura 2

Análisis del Clima Social Escolar de los Profesores de una Escuela Pública.



El análisis del Clima Social Escolar en la Institución Educativa Fiscal que se ve en la *Figura 2*, utilizando puntos de referencia percentilares, muestra un amplio rango en la percepción que tiene el profesor respecto a las condiciones prevalecientes en el entorno escolar. Tanto Implicación (39) como Ayuda (13) se clasifican en niveles bajos, lo que implica la falta de contribución del personal

hacia actividades de la escuela así como una baja percepción sobre el apoyo y cooperación entre los actores educativos. Tales debilidades podrían atribuirse a una falta de responsabilidad compartida o a la ausencia de dinámicas institucionales que fomenten el compromiso constructivo de docentes, estudiantes y autoridades. Por otro lado, Afiliación (40) se encuentra en el nivel medio, demostrando un sentimiento adecuado de pertenencia pero sin una cohesión óptima hacia el grupo.

A diferencia de los parámetros mencionados anteriormente, las dimensiones Competitividad (47) e Innovación (48) obtuvieron puntuaciones altas, lo que sugiere que los docentes perciben un valor al rendimiento, al logro y a la aplicación de prácticas innovadoras en los procesos educativos. Además, los indicadores asociados con Organización (34), Claridad (41), Tareas (35) y Control (39) promediaron en el rango medio, indicando así una percepción adecuadamente estable respecto a la estructura organizativa de la institución, la comprensión de las normas y el cumplimiento de responsabilidades. Colectivamente, estos resultados sugieren que la institución tiene fortalezas respecto a la capacidad de respuesta al cambio y los logros de excelencia académica, pero aún enfrenta brechas sustanciales relacionadas con las relaciones interpersonales, el compromiso activo del personal y la cultura de colaboración.

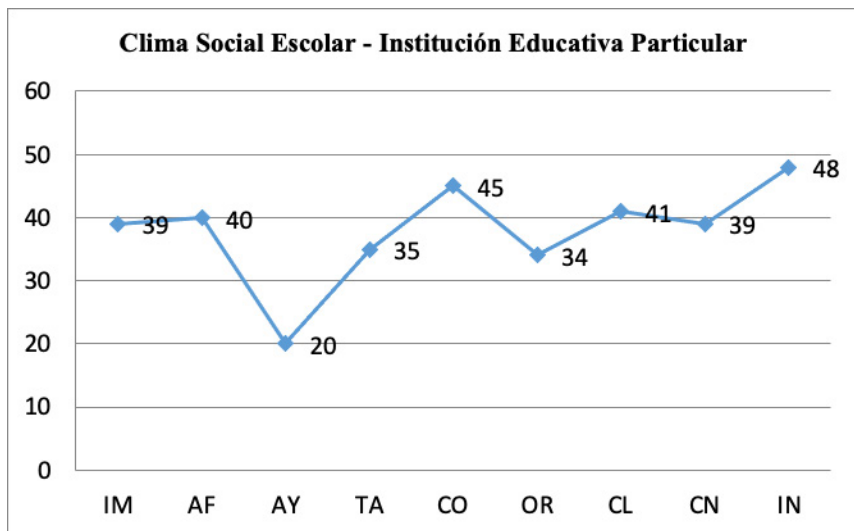
Tabla 8

Estadísticos para la Valoración Global de la Escala de Clima Social Escolar-Profesores de una Escuela Privada.

SUMATORIAS		PROMEDIOS		PERCENTILES	
Sub - Escalas	TOTALES	Sub-Escalas	PROMEDIO	Sub-Escalas	PERCENTIL
IM	100	IM	3,03	IM	39
AF	136	AF	4,12	AF	40
AY	123	AY	3,73	AY	20
TA	95	TA	2,88	TA	35
CO	134	CO	4,06	CO	45
OR	113	OR	3,42	OR	34
CL	193	CL	5,85	CL	41
CN	60	CN	1,82	CN	39
IN	166	IN	5,03	IN	48

Figura 2

Análisis del Clima Social Escolar de los Profesores de una Escuela Privada.



De acuerdo a la *Tabla 8* representada en la *Figura 3*, el análisis del Clima Social Escolar en la institución particular muestra un comportamiento análogo al anterior, con algunas diferencias. Cabe notar que dentro de las dimensiones Implicación (39) y Afiliación (40) se encuentran en 'Bajo' lo que indica que la percepción sobre el 'sentido de pertenencia' y 'participación activa' es aceptable, aunque infravisualizada. Aún dentro de la baja medición, la dimensión Ayuda (20) desafía la escasa respuesta y empatía existente entre los grupos, lo que, aunque ayuda, mejora el deteriorado clima escolar y la colaboración.

Por otro lado, los indicadores de Competitividad (45) e Innovación (48) se encuentran en un nivel alto; esto, a su vez, denota una escuela con perspectiva de logro, utilización de nuevas estrategias pedagógicas e inclinación hacia el cambio institucional. A las subescalas de Tareas (35), Organización (34), Claridad (41) y Control (39) se les ubica dentro del promedio lo que sugiere una percepción moderada sobre el cumplimiento, el orden que existe dentro de la organización, así como la disciplina vinculada a la normatividad. De manera global, este perfil indica que la institución, si bien sobresale en aspectos relacionados con el progreso académico y tecnológico, todavía tiene grandes problemas en la creación de un ambiente colaborativo, lo cual resulta crítico para fomentar la cohesión social y el bienestar general dentro del centro educativo.

3.3. Relación del liderazgo educativo y el Clima Social Escolar

A continuación se presentan los resultados de la correlación de Spearman de los indicadores del liderazgo educativo y el clima social del colegio, a partir de la opinión de los docentes. Este análisis busca establecer el nivel y la dirección de la relación que se puede encontrar entre ambos constructos. La intención es determinar si existe alguna relación significativa entre las prácticas de liderazgo que se perciben y la calidad del ambiente escolar. A continuación se presentan los datos en la *Tabla 9*.

Tabla 9

Coefficiente de Correlación de Spearman para las Variables de Liderazgo y Clima Social Escolar.

	LER	LEA	LEE	LEC	REL	AR	ES	C
Liderazgo Educativo y Relaciones (LER)	1,000	,809	,848	,809	-,076	-,119	-,016	-,053
	.	,000	,000	,000	,602	,416	,911	,716
Liderazgo Educativo y Autorrealización (LEA)	,809	1,000	,812	,882	-,106	-,226	-,092	-,178
	,000	.	,000	,000	,476	,126	,539	,232
Liderazgo Educativo y Estabilidad (LEE)	,848	,812	1,000	,847	-,110	-,003	,089	-,060
	,000	,000	.	,000	,453	,982	,543	,684
Liderazgo Educativo y Cambio (LEC)	,809	,882	,847	1,000	-,088	-,112	,078	-,213
	,000	,000	,000	.	,553	,450	,596	,145
Relación (REL)	-,076	-,106	-,110	-,088	1,000	,384	,517	,549
	,602	,476	,453	,553	.	,006	,000	,000
Autorrealización (AR)	-,119	-,226	-,003	-,112	,384	1,000	,703	,470
	,416	,126	,982	,450	,006	.	,000	,001
Estabilidad (ES)	-,016	-,092	,089	,078	,517	,703	1,000	,466
	,911	,539	,543	,596	,000	,000	.	,001
Cambio (C)	-,053	-,178	-,060	-,213	,549	,470	,466	1,000
	,716	,232	,684	,145	,000	,001	,001	.

En el estudio se revelaron las relaciones más fuertes y estadísticamente significativas entre las dimensiones del liderazgo educativo utilizando el coeficiente de correlación de Spearman. Hubo fuertes correlaciones para Relaciones de Liderazgo Educativo (LER) y Estimación de Liderazgo Educativo (LEE) ($\rho = 0.848$), Autorealización (LEA) y Cambio (LEC) ($\rho = 0.882$), LEE y LEC ($\rho = 0.847$), todas $p < 0.001$. Esto implica que desde la percepción del maestro, aquellos que valoran positivamente una dimensión del liderazgo también parecen apreciar la otra, lo que apunta hacia un sistema de gestión escolar coherente, estructurado y funcional a través de diferentes dominios de sus operaciones.

Por otro lado, mientras se intentaba encontrar la correlación entre las dimensiones del liderazgo educativo y el clima social educativo, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas. Algunas relaciones como LEA-AR ($\rho = -0.226$) y LEC-C ($\rho = -0.213$) sugieren una leve correlación negativa, pero el nivel de significancia ($p > 0.05$) indica que estas relaciones no son estadísticamente confiables. Por lo tanto, no se puede afirmar que hay una relación directa entre la manera en que los administradores escolares son percibidos por los maestros y la evaluación general del clima social educativo por estos maestros dentro de la muestra dada.

La falta de relación sugiere que las percepciones positivas del liderazgo no resultan automáticamente en una mejora del clima escolar. Factores organizacionales o culturales que van más allá del alcance de los instrumentos utilizados pueden estar influyendo en esta situación. Bentsalo et al. (2025) argumentan en su estudio que el clima escolar está fuertemente moldeado

por las experiencias comunicativas cotidianas, la seguridad emocional sentida y las relaciones interpersonales de la comunidad educativa. Por lo tanto, un liderazgo que no atienda a estas dimensiones de manera práctica, en el mejor de los casos, solo mejorará marginalmente el clima institucional.

Macneill et al. (2003) también critican el modelo tradicional de liderazgo instruccional por prestar demasiada atención a las acciones del director de la escuela y descuidar la práctica pedagógica docente y colectiva. En cambio, abogan por un modelo de liderazgo pedagógico que brinde espacio para la autonomía profesional, la reflexión crítica y la responsabilidad compartida al cuerpo docente en la configuración del entorno de aprendizaje. La falta de efectos significativos en la relación entre liderazgo y clima escolar puede representar la limitación del modelo de liderazgo en cuestión, siendo demasiado dependiente de estructuras jerárquicas verticales en lugar de dinámicas de liderazgo colaborativo y distribuido.

Además, estudios recientes en contextos latinoamericanos destacan la necesidad de entender la gestión directiva como una práctica situada, condicionada por factores como la cultura institucional, la carga laboral docente, las dinámicas interpersonales informales entre el personal y las expectativas de rol (Ángel y Ávila, 2022; Mardones, 2023; Misad et al., 2022). Estos factores, que a menudo se pasan por alto debido a enfoques cuantitativos, pueden diluir o incluso contrarrestar el impacto formal del liderazgo en la percepción del clima.

Por esta razón, estos hallazgos no deben entenderse como una negación del impacto del liderazgo, sino más bien como un reto para explorar marcos más amplios que capten el fenómeno, incluidos factores mediadores o moderadores. En este sentido, se recomienda la formulación de investigaciones cualitativas que aborden con mayor profundidad las dinámicas relacionales y los discursos organizacionales y valores compartidos que construyen tanto el liderazgo como el clima escolar. Estudios etnográficos, entrevistas en profundidad y análisis del discurso institucional pueden proporcionar una comprensión más completa de los contextos específicos en los que funciona el liderazgo escolar.

Conclusiones

En el contexto de este estudio, se concluyó que las diferencias en el clima social escolar entre las instituciones públicas y privadas analizadas no resultaron estadísticamente significativas. Esta constatación sugirió que las variaciones percibidas por los docentes respecto al ambiente escolar no se explican por el tipo de dependencia institucional, sino más bien por las competencias profesionales y las prácticas específicas de los directivos. Este hallazgo se apoyó en los resultados obtenidos en la *Tabla 9*, donde los coeficientes de correlación de Spearman entre las dimensiones del liderazgo educativo y las del clima escolar no evidencian asociaciones estadísticamente significativas ($p > 0.05$), a pesar de algunas correlaciones negativas moderadas, como LEA-AR ($\rho = -0.226$) y LEC-C ($\rho = -0.213$).

Aun cuando los docentes valoran positivamente el liderazgo en ambas instituciones, especialmente en la dimensión relacionada con el cambio y la adaptabilidad, no se observó una influencia directa de estas prácticas sobre el clima escolar en términos estadísticos. Por ejemplo, los datos

mostraron que las valoraciones sobre liderazgo educativo y cambio (LEC) fueron altas en ambas instituciones, lo que contrastó con la baja correlación de esta dimensión con el clima de innovación percibido ($\rho = -0.213$), evidenciando una posible desconexión entre la intención de liderazgo y su impacto en la cultura escolar.

Estos resultados indicaron que la influencia del liderazgo en el clima institucional puede estar mediada por factores contextuales no abordados en el estudio como la cultura organizacional, las tensiones entre prácticas administrativas y pedagógicas, o la forma en que se ejerce el liderazgo en la práctica cotidiana. Como apuntan Mallma y Kaneko (2021), el liderazgo educativo debe entenderse como una práctica situada, influida por las características específicas del entorno, las trayectorias profesionales de los directivos y las dinámicas sociales dentro de la escuela.

Asimismo, se observó que la percepción de los docentes sobre el clima escolar –especialmente en aspectos como la organización, la afiliación y la implicación– reflejaron las dinámicas del liderazgo predominante. Sin embargo, en las entrevistas también emergieron críticas al carácter verticalista de ciertas decisiones directivas, así como a la limitada participación docente en la planificación escolar, lo que sugirió la coexistencia de discursos transformadores con prácticas gerenciales tradicionales.

Dado este panorama, se reafirmó la necesidad de avanzar hacia un modelo de liderazgo más coherente con los principios del desarrollo institucional participativo. Esto requiere reforzar la formación de los directivos con componentes éticos, pedagógicos y contextuales que les permitan ejercer un liderazgo distribuido, sensible a las particularidades de sus comunidades escolares. Además, es fundamental implementar mecanismos de evaluación integral que consideren las percepciones del personal sobre el clima escolar, promoviendo así una cultura organizacional auténtica, inclusiva y transformadora.

Referencias

- Ángel, S. y Ávila, E. (2022). Clima organizacional, convivencia escolar y desempeño profesional: triada importante en el contexto educativo ecuatoriano. *Revista Honoris Causa*, 14(1), 109–128. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/101>
- Barreto, J. y Lezcano, A. (2023). Análisis y fundamentos de los diseños de investigación: explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell & Creswell. *Revista UNIDA Científica*, 7(2), 110–117. <http://revistacientifica.unida.edu.py>
- Bentsalo, I., Ümarik, M., Loogma, K., y Väljataga, T. (2025). Understanding the roles of positive school culture and climate in supporting students' wellbeing in vocational schools. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1596252>
- Fernández, R. y Sierra, B. (1989). *Escalas de clima social FES, WES, CIES y CES*. Ediciones TEA.
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a.). McGraw Hill Education.
- Horn, A. (2007). Identificando escuelas eficaces en el movimiento de educación popular e integral Fe y Alegría. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5(5), 205–209. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025029.pdf>
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82–104. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-IS-SUE2-FULLTEXT-116>
- Jara, C., Sánchez, M., y Cox, C. (2019). Liderazgo Educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad En La Educacion*, (51), 350–381. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000200350
- Jiménez, S. (2022). Gestión educativa y liderazgo educativo: las TIC en la mejora de la competitividad. *Neuro-sophic Computing and Machine Learning*, 19, 66–76. <https://fs.unm.edu/NCML2/index.php/112/article/view/184>
- Kurock, R., Gruchel, N., Bonanati, S., y Buhl, H. (2022). Family Climate and Social Adaptation of Adolescents in Community Samples: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*, 7(4), 551–563. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00189-2>

- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Macneill, N., Cavanagh, R., y Silcox, S. (2003). Beyond instructional leadership: towards pedagogic leadership. *Australian Association for Research in Education: Auckland*, 1.
- Mallma, C., y Kaneko, J. (2021). *Adaptación de la escuela del Clima Social Escolar de MOOS en alumnos de secundaria de una institución educativa nacional del distrito de Lurín* [Tesis de grado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/1251>
- Mardones, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 121–145. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.300>
- Márquez, E., Holgado, D., y Maya, I. (2020). La Convergencia en la Evaluación Socioacadémica por parte de Docentes y Estudiantes durante la Implementación de un Programa Psicoeducativo para la Prevención del Trabajo Infantil. *Psicología Educativa*, 26(2), 145–154. <https://doi.org/10.5093/psed2020a3>
- Misad, K., Misad, R., y Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica: una revisión de la producción académica. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*, 2(2), 7–24. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.02.001>
- Moos, R. (2000). *Escalas de clima social: FES, WES, CIES, CES: Manual*. Tea.
- Murillo, F., Castañeda, E., Donoso, J., Cueto, S., Román, M., Fabara, E., Hernández, M., Herrera, M., Murillo, O., y Torres, P. (2007). La Investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. En F. Javier Murillo Torrecilla (coord.), *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*.
- Ortiz, M., Prado, V., y Ramírez, M. (2014). Clima social escolar: discusión desde la adaptación y validación del CES (Escala de Clima Social Escolar). *Revista Opción*, 30(73), 88–100. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31035398004.pdf>
- Pérez, D. y Puentes, A. (2022). Clima Escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*, (32), 51–71. <https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>

- Prado, V., Ramírez, M., y Ortiz, M. (2010a). Adaptación y validación de la escala de Clima Social Escolar (CES). *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 10(2), 1–13. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Rivero, C., Neyra, P., y Soria, E. (2023). *Informe final - Estudio cualitativo del Programa comprometidos con la educación: modelo integral Perú* [folleto]. <https://profuturo.education/wp-content/uploads/2024/10/Informe-estudio-cualitativo-Peru.pdf>
- Rodríguez, E. (2017). La dirección escolar en Ecuador: breve investigación exploratoria. *Revista Ciencia Unemi*, 10(25), 79–88. <https://orcid.org/0000-0003-4486-0785>
- Romero, P., Pérez, J., Correa, M., y Larreta, E. (2024). Implementación de programas de aprendizaje socioemocional para desarrollar habilidades blancas en estudiantes de educación básica. *Revista Invecom*, 5(2), 1–12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13334331>
- Sánchez, M. y Naula, V. (2020). Liderazgo educativo en la calidad de la enseñanza en el nivel básica superior. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(1), 150–168. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.417>



Anexos:

Anexo 1: *Baremos de la Escala Escala CES-Profesores de Moos, Moos y Tricket*

Puntaje	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CL	CN	IN
10	63	62	62	81	77	68	86	71	71
9,5	62	60	59	74	66	57	83	69	69
9	60	58	55	72	63	55	80	67	67
8,5	58	57	52	71	60	53	77	64	64
8	56	55	49	67	58	50	74	62	62
7,5	55	53	45	64	55	48	71	60	60
7	53	51	41	61	52	46	68	58	58
6,5	51	49	37	58	50	43	65	55	55
6	49	47	34	54	47	41	63	53	53
5,5	47	45	30	51	45	36	60	50	51
5	46	43	27	48	42	34	57	48	48
4,5	44	42	23	45	40	30	54	46	46
4	42	40	20	41	37	27	51	44	44
3,5	40	38	18	38	34	25	48	41	41
3	39	36	15	35	32	22	45	39	39
2,5	37	34	9	32	30	19	42	36	37
2	35	32	6	28	27	17	39	32	34
1,5	33	30	2	25	24	20	36	30	32
1	31	28	-	22	21	18	33	28	30
0,5	30	27	-	19	18	15	31	25	28
0	28	25	-	15	16	13	28	23	25

Anexo 2: Rangos de fuerza de los baremos de la Escala CES-Profesores de Moos, Moos y Tricket

Nivel	IM	AF	AY	TA	CO	OR	CA	CN	IN
Bajo	57	17	24	12	10	19	19	6	5
Bajo	61	20	26	13	11	21	21	7	6
Bajo	64	21	28	14	12	22	22	8	7
Bajo	67	22	28	15	12	23	22	8	7
Bajo	69	23	30	15	13	24	23	9	7
Bajo	71	24	30	16	13	25	24	9	8
Bajo	73	25	31	17	14	25	24	9	8
Promedio	75	26	32	17	14	26	25	9	8
Promedio	76	26	32	18	14	26	25	10	8
Promedio	78	27	33	18	15	27	26	10	9
Promedio	79	28	34	18	15	27	26	10	9
Promedio	80	28	34	19	16	28	27	11	9
Promedio	82	29	35	19	16	29	27	11	9
Promedio	83	29	36	20	16	29	28	11	10
Promedio	85	30	37	20	16	30	29	12	10
Alto	86	32	38	21	17	31	29	12	10
Alto	88	33	39	21	18	32	30	12	11
Alto	91	34	40	22	18	33	31	13	11
Alto	95	36	42	23	19	34	32	13	12

Fuente: (Mallma y Kaneko, 2021)

Copyright (2026) © Cecilio Javier Alcivar Zambrano, María Esther Castillo Jiménez,
Francisco Samuel Mendoza Moreira, César Ricardo Castillo Montúfar



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)