



# **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

Primera convocatoria

## **CLIMA DE AULA, BIENESTAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA**

*Facultad de Ciencias de la Educación*

*Máster en Psicopedagogía*

Curso académico 2019/2020

**Realizado por:** Patricia Iglesias Díaz

**Tutorizado por:** Dra. Clara Romero Pérez

Sevilla, 28 de mayo de 2020

# ÍNDICE

RESUMEN.....	1
1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1. Justificación del estudio.....	4
1.1.1 Evidencias de la OCDE y las Neurociencias.....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1. Conceptualización y fundamentación teórica.....	7
2.1.1. Espacio psicosocial.....	15
2.1.2. Seguridad y salud mental.....	18
2.1.3. <i>Desarrollo profesional, percepción y satisfacción individual</i> .....	21
3. PROBLEMAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	25
4. METODOLOGÍA .....	27
4.1. Protocolo y registros.....	27
4.2. Procedimiento.....	27
4.2.1. <i>Estrategias de búsqueda</i> .....	28
4.2.2. Proceso de selección de los estudios.....	30
5. RESULTADOS.....	32
5.1. Estimación de la producción científica.....	32
5.2. <i>Resultados de los artículos cribados</i> .....	33
6. DISCUSIÓN.....	36
7. LIMITACIONES.....	40
8. CONCLUSIONES.....	41
9. REFERENCIAS .....	42
10. ANEXOS.....	54

## RESUMEN

El presente estudio tiene por objeto revisar sistemáticamente, en los últimos 5 años, la incidencia de un clima de aula positivo en el bienestar psicosocial del alumnado de la etapa secundaria y en la mejora de la inclusión educativa. Para ello, se emplean las bases de datos relativas a ERIC y WOS, y se siguen las recomendaciones de PRISMA para las revisiones sistemáticas de la literatura. Tras un proceso de evaluación y elegibilidad de los documentos, con una lectura completa de 233 artículos, se incluye en nuestro estudio un total de 32 investigaciones de corte cualitativo, cualitativo y mixto.

Los resultados muestran una evidente correlación entre el ambiente positivo de aula con el bienestar psicoemocional del estudiante. Asimismo, se hallan competencias orientadas a la satisfacción psicológica del estudiante, en términos inclusivos y de bienestar socio-emocional. Finalmente, se recogen limitados estudios centrados en la etapa de secundaria, en el espacio del aula y en la delimitación de estructuras organizativas en calidad psicoeducativa.

**Palabras clave:** revisión sistemática, bienestar del estudiante, inclusión, competencias docentes, Educación Secundaria.

## ABSTRACT

The present study aims to systematically review, over the last 5 years, the incidence of a positive classroom climate on the psychosocial well-being of secondary school students and on the improvement of educational inclusion. For this purpose, the ERIC and WOS databases are used, and the PRISMA recommendations for systematic reviews of the literature are followed.

Subsequent to process of evaluation and eligibility of the documents, with a complete reading of 233 articles, a total of 32 qualitative, quantitative and mixed researches are included in our study.

The results show an evident correlation between the positive classroom environment and the psycho-emotional well-being of the student. In addition, we find competencies oriented to the psychological satisfaction of the student, in inclusive terms and social-emotional well-being. Lastly, limited studies are collected focusing on the secondary school stage, in the classroom space and in the delimitation of organizational structures in psycho-educational quality.

**Key words:** systematic review, student welfare, inclusion, teacher competencies, secondary school.

## 1. INTRODUCCIÓN

El ambiente escolar se muestra como un agente de gran repercusión en el proceso educativo (Martinsen, 2015), de forma que su adecuación a las necesidades coexistentes promueve una mayor calidad en el aprendizaje y bienestar de todo estudiante.

La consideración de una inminente reforma del clima escolar, responde a factores que van más allá de la consolidación de sistemas de normas y expectativas que generen un aprendizaje más óptimo; centrados ahora en una mayor preocupación en términos operativamente preventivos frente a la violencia escolar, y en un esfuerzo que garantice una educación prosocial promotora de beneficios en la salud mental y compromiso en el estudiante.

De esta forma, debido a los acelerados cambios producidos en la realidad educativa existente, se persigue una mejora de la calidad escolar con el objeto de rentabilizar oportunidades de aprendizaje y atender a la inclusión del educando. Supone un desafío encaminado hacia la reintegración de nuevos enfoques innovadores que permitan el bienestar psicoemocional del discente, permitiéndole una expresión íntegra de sus potencialidades individuales.

Por ello, marcamos como objetivo la búsqueda sistemática de estudios en línea, centrados en el ambiente de aula y en el bienestar psicosocial de los estudiantes. Concretamente, la realización de esta investigación pretende determinar la efectividad de un clima de aula positivo en el bienestar psicoemocional del discente, delimitar tipologías de estructuras organizativas, unido a sistematizar competencias profesionales docentes que promuevan beneficios a nivel psicosocial e inclusivo.

Simultáneamente, debido a investigaciones que afirman un decrecimiento de la calidad del ambiente educativo conforme el estudiante promociona de etapa, unido a la aparición de problemas de salud psíquica y comportamentales en la adolescencia (Yeager, 2017), nuestro ámbito de estudio se ubica en la etapa de Educación Secundaria.

Asimismo, la justificación de nuestro estudio responde a la escasez de revisiones sistemáticas científicas acorde a los problemas planteados. De forma que se pretende contribuir a las necesidades vigentes en el sistema educativo actual, por medio de evidencias de calidad y rigor científico.

### **1.1. Justificación del estudio**

Si atendemos a la existencia de un campo de estudio que cuenta con una magnitud considerable de investigaciones publicadas de carácter primario, y a la apenas coexistencia de revisiones sistemáticas científicas, justifica nuestro interés por adentrarnos en este estudio sistémico y responder a las preguntas de investigación seleccionadas y planteadas, permitiendo una actualización y elocuencia en el ámbito educacional; y en concreto, que sirva de modelo para estudios posteriores gracias a su concreción, estructuración y validez.

En términos más precisos, entre las revisiones de literatura previas que coincidan con nuestro ámbito de estudio, encontramos únicamente la revisión realizada por Kutsyuruba, Klinger y Hussain (2015), centrada en determinar la relación existente entre el clima escolar, la seguridad, el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. Esta circunstancia hace

patente el compromiso con respecto a la recopilación de estudios experimentales que clarifiquen, en el ámbito psicoemocional, los hallazgos provenientes de un ambiente escolar positivo.

Por tanto, el propósito del estudio coincide con la realización de una revisión sistemática de literatura científica que exponga la repercusión psicoeducativa en el alumnado que cursa la etapa de Educación Secundaria, proveniente de la construcción de un ambiente de aula positivo e inclusivo; utilizando para ello estudios de naturaleza cualitativa y/o cuantitativa.

### **1.1.1. Evidencias de la OCDE y las Neurociencias**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), junto con el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), muestran como la motivación, seguridad, así como un ambiente de aprendizaje positivo, se revelan como factores que contribuyen de manera considerable a la obtención de mejores resultados académicos (OCDE, 2015).

Por ello, los informes nos ofrecen evidencias sobre cómo el ambiente escolar, del mismo modo que la implicación y productividad de los estudiantes, es un factor primordial para comprender los beneficios acontecidos en un centro educativo, ya sea a nivel cognitivo, social como afectivo; representando a su vez un tema de suma importancia en las políticas educativas de una gran cantidad de países (OCDE, 2009). Además, se estriba la importancia de la interacción positiva profesor-alumno para la construcción de un entorno de aprendizaje óptimo, lo cual índice en resultados favorables a escala académica (OCDE, 2015).

En referencia a esta idea, la OCDE (2009a), clarifica la intencionalidad creciente de profesionales educativos y directores escolares en aplicar estrategias efectivas que mejoren el ambiente de aprendizaje, especialmente con alumnado proveniente de entornos más desfavorecidos. La correlación existente entre sistemas educativos equitativos que obtienen un alto rendimiento con la inclusión y predisposición hacia la capacidad de éxito discente, nos muestra la necesidad de abogar por y para la igualdad de oportunidades dentro de toda política educativa. Promover la equidad y atender a la diversidad supone el núcleo de cualquier práctica educativa, generando bienestar en los centros escolares como es el caso del sistema educativo finlandés, entendido como una de las organizaciones escolares con mayor éxito entre sus estudiantes (OCDE, 2015).

Del mismo modo, la neurociencia en el campo de la educación nos proporciona evidencias de cómo un ambiente escolar estable y evocador de apoyo psicoemocional, a la vez que estimula y motiva al alumnado, promueve un aprendizaje más óptimo y mejora el rendimiento de los mismos. En términos generales, podemos concluir que el ambiente maximiza el potencial de las personas en pleno desarrollo de sus capacidades, llegando a modificar e incluso consolidar redes neuronales que determinarán sus aprendizajes futuros (Terigi, 2016).

En palabras de Salas Silva (2003), la escuela debe estar diseñada en base a la complejidad cerebral de todo ser humano, en términos holísticos que favorezcan la optimización del aprendizaje; lo cual supone atender tanto al espacio físico y/o estructural, como al ambiente pedagógico y socioemocional.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Conceptualización y fundamentación teórica

La realidad educativa, entendida como una red de interrelaciones que constituyen los procesos de enseñanza y socialización en el propio sistema educativo institucionalizado, inmerso en un contexto sociocultural que delimita su funcionalidad y estructura latente, debe ser analizada y estudiada rigurosamente para la detección de necesidades y/o problemas devenidos del condicionamiento, consecuencia del panorama social acontecido. Por ello, conocer y comprender la realidad de una escuela supone un proceso de reconstrucción de las prácticas y procesos pedagógicos con el objeto de dar cuenta de tales fenómenos socioeducativos (Assael y Neumann, 1989).

En términos generales y a modo estructural, entendemos el ambiente escolar como la base sobre la que se asienta todo proceso educativo, de forma que su delimitación y rigurosidad derivará en un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, además de facilitar acciones y/o gestiones pedagógicas propias de un centro escolar. En palabras de Perry (1908), siendo el primer educador en redactar de manera explícita acerca de este fenómeno, la relevancia del ambiente educativo ha estado presente durante un siglo, reconociéndose la implicación de la cultura consustancial de una escuela en la vida y aprendizaje de los educandos, alegando que el clima afecta tanto a los estudiantes como al proceso de aprendizaje.

No obstante, hasta la década de 1950 no se empieza a estudiar analítica y sistemáticamente el ambiente escolar como tal. Concretamente en el clima organizacional (Kutsyuruba et al., 2015), lo cual derivó en el diseño y aplicación de herramientas científicas,

inmersas en un estilo de investigación inherente y centradas en la evaluación del clima escolar (Jonathan, Elizabeth, Nicholas y Terry, 2009). A su vez, el paradigma constructivista pone de relieve la importancia no solo de los factores cognitivos, sino también ambientales en el proceso de aprendizaje (Yigit, Alpaslan, Cinemre y Balcin, 2016).

Así pues, los primeros estudios sistémicos en busca de la eficacia de las escuelas, se centraron primeramente en características observables y medibles, siendo en este caso las condiciones físicas y estructurales de la escuela (Anderson, 1982).

Este reconocimiento e interés creciente supuso repensar en reformas como estrategias factibles de perfeccionamiento escolar basadas en datos empíricos (Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro, 2013), aspecto que deriva en los últimos tres decenios en el reconocimiento de una red compleja e interconectada de factores que constituyen y delimitan la calidad de una escuela (Cohen, McCabe Michelli y Pickeral, 2009).

Tales esfuerzos pueden verse limitados de cara a los resultados de las investigaciones realizadas, si atendemos a los modelos, definiciones y métodos experimentales presentes en el campo que nos concierne. En su libro, Freiberg (1999) nos habla de la complejidad de delimitar la definición de ambiente escolar por parte de profesionales, de forma que su amplia gama terminológica y modelos empleados, unido a la adopción de una naturaleza implícita, dificulta su medición y constatación a fin de dilucidar esfuerzos en la práctica.

A pesar de la inexistencia de un consenso internacional sobre cómo definir el ambiente escolar, unido a la amplitud y multidimensionalidad del término, resulta elocuente comenzar analizando la propia definición de ambiente, sobrevenida de la objetividad adyacente a la misma

y que nos adentra en su repercusión a nivel educativo. Hablamos de un conjunto de elementos íntegros del espacio físico y las relaciones interindividuales que se establecen en el mismo. Se concibe como un marco físico interconectado de objetos, formas, colores, señales e individuos que cohabitan y se relacionan entre ellos, transmitiéndonos sensaciones y evocándonos sentimientos singulares y divergentes (Iglesias Forneiro, 2008).

Partiendo de este hecho, el ambiente esta formado por elementos físicos, culturales, sociales, psicológicos o pedagógicos que se interrelacionan entre sí, lo cual favorece o dificulta las relaciones, el sentimiento de pertenencia e incluso la identidad individual y colectiva (Castro y Morales, 2015).

Siguiendo a Iglesias Forneiro (2008), desde la perspectiva educativa, concebimos el ambiente como una configuración de cuatro dimensiones interconectadas entre sí, tales como la *dimensión física* (espacio físico, objetos y su disposición, condición estructural, etc.), *dimensión funcional* (funcionalidad y polivalencia de los espacios educativos y modos de uso), *dimensión temporal* (organización y estructuración eficiente del tiempo) y *dimensión afectiva* (participación, relaciones interpersonales, agrupamientos, etc.).

Sugerimos que el ambiente educativo hace alusión al carácter y cultura de la vida escolar, entendiéndose la calidad en base a las pautas, normas, objetivos, interacciones, valores y estructuras organizativas, fruto de las experiencias de las personas que cohabitan dentro de la institución escolar (Cohen et al., 2009). De esta forma, el ambiente de una escuela se define por sus instalaciones, aulas, apoyo a los estudiantes y políticas disciplinarias (Crosby, 2015).

Es por ello que, el ambiente escolar, dentro de la flexibilidad y funcionalidad que lo caracteriza, se considera un agente de gran influencia en el proceso educativo (Martinsen, 2015), que va más allá del impacto pragmático e indudable en la experiencia y aprendizaje a escala individual (Comer, 1980).

En los últimos años, el creciente interés con respecto a una reforma del clima escolar se debe a tres grandes factores. El primero se centra en la importancia del contexto, concretamente en los sistemas de normas y expectativas que moldean la experiencia y aprendizaje individual. El segundo se orienta a la toma de conciencia de una estructuración del ambiente que apoye la prevención de la violencia y acoso escolar de manera efectiva y operativa. Como tercer y último factor, debido a investigaciones que avalan por una educación prosocial, existen cada vez más esfuerzos e intereses para con el aprendizaje social y emocional; promoviendo la salud mental y compromiso cívico (Thapa, 2013).

Todo ello no es más que la búsqueda incesante de favorecer y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo al bienestar psicoemocional de los educandos, además de favorecer relaciones interpersonales satisfactorias a través de la planificación y participación de toda la comunidad.

Hablamos de calidad educativa, terminología que incluye además atender la diversidad como algo positivo y enriquecedor para la vida escolar, lo que lleva a defender y respetar los derechos de todas las personas, siguiendo el principio de la igualdad de oportunidades (Escribano y Martínez Cano, 2013).

Nos acercamos al concepto de inclusión educativa, relacionado a su vez con términos como son la equidad y justicia sobre los que se rigen los sistemas educativos democráticos. Hablar de propuestas educativas de calidad supone rentabilizar las oportunidades de aprendizaje que abarcan multitud de dimensiones, destinadas a todos los implicados en el proceso (Núñez y Romero, 2017).

Se trata de un desafío ya que transforma la realidad y promueve la adopción de nuevos enfoques innovadores que posibiliten el despliegue de las potencialidades de los estudiantes (Escribano y Martínez Cano, 2013).

De esta forma, estamos de acuerdo con Soto Calderón (2011) en que la inclusión debe partir de un análisis exhaustivo y contextualizado de los procesos educativos que tienen cabida en cada institución, siendo de carácter colectivo en el que se ahonde más allá de la reciprocidad alumno-docente; lo que implica involucrar a las familias, directores y demás miembros de la comunidad escolar.

Por tanto, la consecución de logros no solo a escala académica, sino también a nivel psíquico, social y afectivo, requiere de la construcción de un ambiente escolar positivo, el cual refleje una cultura inclusiva e integradora; y, por tanto, contribuya al entendimiento, así como a la rentabilización de los procesos educativos desde todas las esferas. Debemos considerar el hecho de que, aunar esfuerzos por cimentar un clima positivo en el aula es una de las principales razones por las que los estudiantes des gusta ir a la escuela y aprender en ella (Sieberer-Nagler, 2016).

Retomando la idea de ambiente escolar en el ámbito de la investigación, se puede clasificar en cinco áreas intrínsecas e indispensables que lo conforman: *relaciones, enseñanza y aprendizaje, seguridad, entorno institucional y en el ambiente estructural* (Cohen et al., 2009; Jonathan, 2006).

Es por ello que, ahondar en las condiciones de un ambiente escolar positivo y, a pesar de existir una falta de consenso a nivel empírico en lo que respecta a las dimensiones fundamentales para su evaluación y/o medición, requiere de esfuerzos por detectar aquellos componentes válidos y esenciales que continúan latentes, con el objeto de contribuir al bienestar de los educandos.

Así, desde el Centro Nacional de Clima Escolar (2015), se establecen seis grandes categorías que ultiman las áreas ya propuestas, integrando a su vez, subdimensiones de carácter más específico. A groso modo, encontramos *la seguridad, la enseñanza y aprendizaje, relaciones interpersonales, entorno institucional, medios de comunicación social*, unido al *liderazgo y relaciones profesionales*. Dimensiones que ya fueron categorizadas por Gabidia (2001) en tres grandes bloques, los cuales simplifican y sintetizan las ideas anteriormente citadas; siendo la dimensión *física, psíquica y social*.

No obstante, y en busca de una categorización más íntegra y relevadora, existen autores que abogan por el entendimiento del concepto como una construcción multidimensional y ampliamente definida, incluyendo dimensiones físicas, académicas y sociales (Zullig, Huebner y Patton, 2011).

Siguiendo la línea de nuestro estudio, nos adentraremos en las dimensiones referidas al ámbito psicosocial en el espacio del aula, cuyas subdimensiones se corresponden con el sentido de la *Seguridad Socio-Emocional, Respeto a la Diversidad y Apoyo Social a los estudiantes*; además de analizar y comprender el impacto de la dimensión física y la formación docente para favorecer la seguridad psicológica, de igual forma que proporcionar apoyo emocional al discente (NSCC, 2015).

Todo ello se debe a que, actualmente, los estudiantes permanecen la mayor parte de las horas educativas estipuladas en el aula (Patel, 2018). Un alumno promedio pasa aproximadamente 4.500 horas dentro del aula en la etapa preescolar, 13.500 horas al acabar la educación primaria y hasta 18.000 horas al finalizar la etapa secundaria. Por tanto, “el entorno de su aprendizaje social y académico se basa en el clima del aula” (Çengel y Türkoğlu, 2016, p. 1894).

Unido a este hecho, nuestro interés reside en el colectivo juvenil y/o adolescente, concretamente en la etapa de Educación Secundaria, debido a un menor conocimiento de los determinantes cognitivos y socioemocionales del aprendizaje durante esta fase del desarrollo (Gaete, 2010); además de por las razones que se esgrimirán a continuación.

La adolescencia, periodo marcado por un distinguido aprendizaje y autodescubrimiento personal, conlleva a su vez una mayor predeterminación con respecto a la aparición de problemas de salud y/o comportamentales, cuyas consecuencias negativas pueden extenderse hasta la edad adulta (Yeager, 2017).

El inicio de la pubertad provoca variaciones tanto en la estructura del cerebro como en la actividad hormonal, afectando al procesamiento de las emociones, el cual soporta una drástica transformación. Esto significa que los adolescentes focalizan más la atención en lo que respecta a los indicios sociales que ponen en juego el estatus o el respeto. Unido a este hecho, experimentan una mayor receptividad para involucrarse en situaciones de aprendizaje social que derivan en aceptación (Yeager, 2017).

Esto se debe al aumento y/o variación en el funcionamiento de ciertas hormonas, incluyendo el cortisol, estradiol, oxitocina y testosterona, entre otras. Centrándonos en esta última, se ha comprobado que un número elevado de testosterona tanto en hombres como en mujeres, hace que sea más probable que estos centren su atención en el estatus social, provocando graves problemas psicoemocionales si esta posición se ve alterada de manera negativa. Por consiguiente, los adolescentes se revelan como colectivo susceptible de ayuda social y emocional (Yeager, 2017).

De acuerdo con ciertas investigaciones, la calidad del ambiente educativo decrece a medida que los estudiantes promocionan de la etapa primaria a secundaria (Shindler, Jones, Dee Williams, Taylor y Cardenas, 2016), unido a una menor atención docente en lo referido a la gestión de la calidad de las sesiones. A su vez, predomina una mayor atención en alcanzar los objetivos educativos, y no tanto en la creación de un clima de aula efectivo (Kalin, Peklaj, Pečjak, Levpušček y Zuljan, 2017).

Retomando el ámbito socioemocional, existen indicios de que las interacciones que implican aspectos emocionales entre profesor-alumno, difieren en la etapa primaria con respecto

a la secundaria (Anttila Pyhältö, Pietarinen y Soini, 2018). Es así que, tal y como exponen Hagenauer, Hasche y Volet (2015), los profesores que imparten clase en la educación primaria experimentan mayor cantidad de emociones positivas con respecto a los profesores de secundaria.

### **2.1.1. Espacio psicosocial**

Si el espacio escolar es el responsable de la constitución del ambiente preciso para satisfacer las necesidades y contribuir al desarrollo individual del alumnado (Fernández Serón, 2009), debemos concebirlo como un medio de aprendizaje, dando como resultado un elemento curricular con potencial formativo (Iglesias Forneiro, 2008). Y es que, tal y como afirma Parsons (2016), “los espacios de aprendizaje tienen la capacidad de enseñar, de contar una historia y de comunicar (p. 15).

En palabras de Patel (2018), el clima del aula engloba variables como son las físicas, materiales, operativas, estructurales, psicológicas y sociales. De esta manera, estamos de acuerdo en que el espacio físico de toda institución educativa, tal y como expone López Martínez (2005), “no es neutro, nos afecta en nuestro estado de ánimo, nos educa continuamente y según se ordene de uno u otro modo puede llegar a ser un elemento facilitador o inhibidor del aprendizaje” (p. 519-520). Sin embargo, hasta ahora las investigaciones centradas en demostrar la correlación entre espacios de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, han sido notoriamente limitadas; lo que precisa de una mayor atención pedagógica (Parsons, 2016).

Debemos resaltar que, a pesar de lo expuesto y en base a determinar la eficiencia y/o efectividad de nuevos diseños didácticos, ha aparecido un campo de estudio centrado en analizar la influencia de los espacios de aprendizaje tanto en la participación y rendimiento académico de los estudiantes, como en el comportamiento del docente (Sawers, Wicks, Mvududu, Seeley y Copeland, 2016).

Si atendemos a la arquitectura del edificio educativo y estructuración del espacio del aula, algunas investigaciones sostienen que la estética, la distribución del mobiliario, las condiciones de luminosidad, ventilación y aislamiento, así como la dotación de materiales, influyen significativamente en la enseñanza y aprendizaje, ya sea de forma gratificante o perjudicial en este proceso. (Dori y Belcher, 2005).

Tales hallazgos clarifican la evidente correlación acontecida entre la calidad organizativa del espacio del aula y el rendimiento académico (McLean, Sparapani, Toste y Connor, 2016).

En base a los datos fenomenológicos recogidos en un estudio, se encontró que las variables tales como el número de estudiantes, los espacios utilizados, la distancia existente entre el grupo de alumnos o la cantidad y disposición del mobiliario, influyen en el trabajo y/o proceso de aprendizaje (Cleveland, Soccio y Love, 2016). A su vez, en este ensayo se comprobó que los entornos de aprendizaje de tipo A y B, entendidos como tradicionales con escasa maleabilidad estructural, eran menos propicios para el apoyo en las dinámicas grupales que aquellos entornos de tipo C, D y E, siendo espacios abiertos y sujetos a modificaciones en base a las demandas socioeducativas existentes.

En esta línea y, siguiendo los resultados hallados de un proyecto de intervención centrado en conocer los efectos derivados de los cambios introducidos en la estructura de clase, se concluye que la disposición del aula afecta en el bienestar emocional del alumnado, concretamente en sus estados de ánimo, así como en la forma de interactuar con sus iguales, profesores y familias. (Alviña Valenzuela, Bustos Cisternas y Jordán Bernardos, 2017). Unido al hecho de promover el bienestar a nivel social y psicoemocional, se ha descubierto que el tipo de espacio de aprendizaje influye no solo en el dominio afectivo, sino también en el pensamiento creativo, generando estudiantes más autónomos y motivados para la experimentación y descubrimiento activo (Jankowska y Atlay, 2008).

Paralelamente, un estudio descriptivo que utiliza como instrumento de recopilación de datos la “Escala de Calidad de Vida Escolar”, encuentra que la percepción discente con respecto a la calidad educativa es mayor en las aulas constituidas por 10-20 estudiantes (Ereş y Bilasa, 2016). Estos hallazgos se realzan en otros estudios que afirman que un aula que integre entre 10 y 20 alumnos, debido a una mayor comunicación e integración entre iguales, tiene impactos positivos en la percepción de la calidad escolar (Ataş, Akdemir y Ayık, 2015). En definitiva, un número excesivo de alumnos/as por clase es una de las principales preocupaciones de cara al proceso de enseñanza y aprendizaje (Kor y Opare, 2017), relevándose como un factor clave para el mantenimiento y/o construcción de un clima de aula positivo.

Por otro lado, los estudios realizados por Henshaw y Reubens (2014) han evidenciado que la reorganización del mobiliario en disposición circular aumenta considerablemente la participación y/o dialogo en el espacio del aula y, por ende, el desarrollo psicosocial de los estudiantes.

No solo la estructuración daña el proceso educativo, sino que además encontramos que los asientos alternativos tienen un resultado positivo en tanto que focaliza la atención, mejora el comportamiento y favorece una mayor autorregulación a nivel individual, cuyo efecto supone una mejora del rendimiento académico (Stapp, 2018).

En términos generales, podemos afirmar que, además del entorno físico y eficacia del proceso académico, los edificios escolares tienen un impacto en el desarrollo de las actitudes y comportamientos de los educandos (Doğan y Doğan, 2018).

Si atendemos a las percepciones y/o expectativas de los discentes, encontramos estudios que declaran que los estudiantes prefieren espacios confortables; concretamente una clase cómoda, colorida, decorada y ordenada, la cual incluya materiales polivalentes y actualizados. Unido a esto, las estructuras decadentes de las escuelas de antigua construcción, son percibidas como negativas por los alumnos y alumnas (Doğan y Doğan, 2018).

### **2.1.2. Seguridad y salud mental**

El reconocimiento de la inexorable vinculación entre salud y educación es un hecho cada vez más evidente, entendiéndose la escuela como un entorno idóneo para contribuir a la calidad de ambos.

Siguiendo estudios e investigaciones en el campo que nos concierne, decir que el ambiente escolar incentiva y promueve la capacidad de los educandos para aprender efectivamente y alcanzar el máximo rendimiento académico, es, en cierto modo, un aspecto

evidente; a pesar de ser un factor que pasa desapercibido para justificar los logros de los estudiantes (Cohen et al., 2009).

En la medida en que los aprendices se sientan seguros, integrados, apoyados y conectados afectivamente con la comunidad, el rendimiento académico aumenta. De hecho, estos hallazgos han sido clarificados por multitud de estudios a nivel internacional (Fakunle y Ale, 2018; Lee y Smith, 1999; Nisar, Mahmood y Dogar, 2017; Sherblom, Marshall y Sherblom, 2006; Shindler et al., 2016; Voight y Hanson, 2017; Whitlock, 2006).

Sin embargo, los beneficios devenidos de la creación de ambientes saludables y positivos, van más allá de su repercusión a nivel cognitivo y/o rendimiento académico. Hecho que ha contribuido a que organizaciones muestren interés con respecto a la creación de ambientes educativos seguros a nivel psicosocial.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) afirma que un ambiente escolar positivo y de apoyo, contribuye al favorecimiento del bienestar social y emocional, además de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, es necesario un ambiente cálido, promotor de la cooperación y comunicación, captador de oportunidades creativas, así como defensor de los derechos e igualdad de oportunidades.

Desde el Centro Nacional de Entornos Seguros de Aprendizaje de Apoyo (NCSSLE, por sus siglas en inglés), se define el clima escolar como el resultado de los esfuerzos de una institución para fomentar la seguridad, un entorno académico en el que prime la disciplina y el apoyo psicofísico del discente, además de promover y mantener relaciones respetuosas y

afectivas en toda la comunidad, con independencia del entorno y que abarca desde la edad preescolar hasta la educación superior (2017).

Por tanto, el ambiente educativo está vinculado a la seguridad escolar (Kutsyuruba et al., 2015; Loukas, 2007). La aparición relativamente reciente del término “*seguridad psicológica del entorno educativo*” ofrece una mirada crítica y constructiva en torno a la creación de ambientes escolares centrados en el fortalecimiento de la salud y seguridad a nivel psicológico de los educandos, haciendo frente a cualquier discriminación que pueda surgir (Kulikova y Maliy, 2017).

Tal y como sugieren algunos autores, un ambiente escolar positivo, seguro e inclusivo requiere de una visión compartida de respeto y preocupación mutua, así como del establecimiento de buenas relaciones entre sus miembros que permitan que los estudiantes se desarrollen a nivel social, emocional y académico (Devine y Cohen, 2007; Kutsyuruba et al., 2015; Loukas, 2007). Las instituciones educativas en las que existen interacciones positivas entre toda la comunidad, son percibidas como seguras y agradables para los estudiantes (Crosby, 2015).

Adentrándonos en el ámbito de la salud mental, el ambiente escolar positivo está fuertemente vinculado con una salud psicoemocional más favorable, al igual que a la prevención de riesgos que pongan en peligro el bienestar psicofísico de los jóvenes (Cohen, 2001; Najaka, Gottfredson, y Wilson, 2002; Townsend, Musci, Stuart, Ruble, Beaudry, Schweizer, Owen, Goode, Johnson, Bradshaw, Wilcox y Swartz, 2017).

Tal y como apunta Townsend et al. (2017), la depresión es uno de los trastornos psicológicos más frecuentes en la adolescencia, repercutiendo en el bienestar y rendimiento académico de los jóvenes. Además de esta alteración, la ansiedad y estrés se revelan como uno de los problemas más extendidos en el ámbito educativo, siendo por tanto necesario repensar las medidas establecidas en el proceso que contribuyan a su atenuación e identificación temprana (Kutsyuruba et al., 2015).

En relación a este hecho, se ha demostrado que cuanto más alta es la seguridad psicológica del ambiente escolar, más bajos son los niveles de ansiedad estudiantil (Kulikova y Maliy, 2017). Cuando existe una percepción de apoyo y respeto, existe una mayor efectividad en la puesta en marcha de herramientas para manejar el estrés y superar los retos que se presentan (Newland, DeCino, Mourlam y Strouse, 2019). Es por ello que, en un estudio centrado en determinar los beneficios de un clima de aula respetuoso e inclusivo, se concluyó que los estudiantes que percibían tales cualidades, sus comportamientos denotaron mayor predilección con respecto al manejo de las emociones y frustraciones de carácter interno (Yeager, 2017).

### ***2.1.3. Desarrollo profesional, percepción y satisfacción individual***

La concepción de la enseñanza como una de las profesiones más complejas de la sociedad moderna, se debe, en gran medida, a la complejidad proveniente de los objetivos educativos que deben contemplar y lograr los docentes, abarcando ámbitos cognitivos, motivacionales y sociales. Y es que, la enseñanza no se basa únicamente en una práctica intelectual, sino también de índole socioemocional (Kalin et al., 2017).

De esta manera, los profesionales en educación deben disponer de un amplio conocimiento psicopedagógico para el desempeño efectivo de su trabajo (Kalin et al., 2017), debido a que cualquier toma de decisiones tendrá un efecto en la gestión del aula y en la percepción de los estudiantes (Sieberer-Nagler, 2016). A su vez, dentro de las competencias elementales encontramos la creación de un ambiente de aula positivo, lo cual se traduce en una adecuada estructuración del espacio y la creación de condiciones idóneas para los aprendizajes (Núñez y Romero, 2017). En contraposición, los estudiantes inmersos en aulas con cualidades negativas, disponen de menor potencial para aprender y desarrollarse íntegramente (Çengel y Türkoğlu, 2016).

Tener altas expectativas en el éxito académico y el establecer vínculos afectivos, promueve que los estudiantes aprendan de manera constructiva y confiada, fortaleciendo sus habilidades para lograr mejores resultados tanto a nivel educativo como personal (Haggis, 2017). A su vez, el incremento de la satisfacción y cohesión grupal, promovido por la constitución de un clima positivo, aumenta la autoeficacia de los educandos y promueve el aprendizaje cooperativo (Naghsh Daemi, Tahriri y Mahdavi Zafarghandi, 2017; Ghaiith, 2003).

Cabe resaltar que, tal y como expone Sieberer-Nagler (2016), los estudiantes suelen aprender en primera instancia para complacer al docente, quedando relegado lo aprendido en las materias o tareas emprendidas, debido al valor intrínseco concedido. De esta forma, el área socioemocional se revela como necesaria para impulsar la motivación, autoeficacia y aprendizaje del alumnado. Sin embargo, considerar este ámbito requiere de una actitud profesional acorde a las necesidades psicológicas de los estudiantes; ya que se ha demostrado que los profesores que presentan dilación por la enseñanza de la materia que imparten, condicionan a grandes rasgos la motivación y percepción positiva del discente (Ereş y Bilasa, 2016; Sieberer-Nagler, 2016).

Mas allá, encontramos que los profesores involucrados en el andamiaje psicoemocional son percibidos por los educandos como más comprensivos y afectuosos (Meyer y Turner, 2007). Asimismo, las emociones de carácter positivo transmitidas por los profesores serán determinantes en la construcción de emociones equivalentes en sus alumnos/as (Anttila et al., 2018).

De acuerdo con este hecho, un estudio centrado en mejorar las habilidades socioemocionales de los docentes en el aula, expone que el restablecimiento de un ambiente positivo provoca que los estudiantes conciban al profesor como una figura con mayor liderazgo, complaciente y favorecedor de situaciones de involucración, a la vez que favorecedor de mayor libertad estudiantil (Harvey, Evans, Hill, Henricksen y Bimler, 2016). Próximo a esta indagación, encontramos que el interés docente para con el desarrollo de la personalidad discente, contribuye al despliegue de emociones positivas, aumentando la autoestima y la seguridad en sí mismo (Kulikova y Maliy, 2017).

El desarrollo psicoemocional del alumnado, así como el establecimiento de vínculos emocionales entre docente-discente, dependen de las competencias emocionales involucradas en el proceso de aprendizaje (Jennings y Greenberg, 2009).

A su vez, los profesores que proporcionan un ambiente de tolerancia, a la vez que exhiben comprensión y aceptación, provoca un aumento del sentimiento de seguridad y apoyo psicosocial en los estudiantes, generando una mayor productividad, constructivismo y creatividad en los mismos (Bulut Ozsezer y Iflazoglu Saban, 2016). Además, crear un ambiente de soporte y apoyo promueve un mayor sentimiento de pertenencia e identificación (Gizir, 2018).

En línea con esta idea y de acuerdo con los hallazgos de un estudio piloto, cuanto más alto es el nivel de manifestación de las cualidades y habilidades de los docentes, más alta es la seguridad psicológica del espacio del aula, siendo uno de los principales factores determinantes del éxito de un entorno escolar psicológicamente seguro; además de la estabilidad emocional, el pensamiento divergente y la empatía, entre otros (Kulikova y Maliy, 2017).

No debemos preterir la importancia de las interacciones profesorado-alumnado, ya que estos pueden influir positiva o negativamente en el comportamiento de los estudiantes, dependiendo de las habilidades y/o estrategias comunicativas empleadas (Haggis, 2017).

Emplear la comunicación positiva en el proceso de aprendizaje ofrecerá las condiciones idóneas para acrecentar la confianza y la comprensión recíproca, creando un ambiente pragmático y efectivo (Bulut Ozsezer y Iflazoglu Saban, 2016). Y es que, tal y como apunta Bulut Ozsezer y Iflazoglu Saban (2016), “el uso efectivo de las habilidades de comunicación por parte de los maestros juega un papel clave en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y del mundo que los rodea” (p.141).

Por otro lado, algunas investigaciones centradas en analizar y determinar el impacto de emplear ciertas herramientas en el aprendizaje y calidad relacional, encuentran que las alabanzas y la retroalimentación afectan positivamente en los estudiantes, al mismo tiempo que mejora su aprendizaje (Al-Ghamdi, 2017).

Atendiendo a la percepción y satisfacción individual, la manera en la que se comportan las personas está demarcada por la apreciación y/o comprensión del ambiente que les rodea, de

forma que el clima social hace referencia no solo a los sentimientos y estados emocionales, sino también a la forma en la que se perciben las acciones, relaciones y a los demás (Kalin et al., 2017).

Se ha demostrado que un ambiente escolar positivo promueve el aprendizaje socioemocional de los educandos (Hough Kalogrides y Loeb, 2017; Townsend et al., 2017). Su efecto trasciende a las actitudes adoptadas con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, abarcando el disfrute y la motivación por asistir a las dinámicas de clase (Townsend et al., 2017). Como expone Ereş y Bilasa (2016), si las percepciones de los estudiantes son positivas, afectará gratamente a la calidad de vida de los mismos.

### **3. PROBLEMAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

Con el fin de buscar sistemáticamente aquellos estudios en línea centrados en el ambiente escolar y su repercusión a nivel formativo y psicosocial, se plantea una revisión sistemática de la literatura con el objeto de:

- 1- Determinar la efectividad de un clima de aula positivo en el bienestar psicosocial de los estudiantes de Educación Secundaria.
- 2- Delimitar qué tipos de estructuras organizativas de aula son las más efectivas para contribuir al bienestar psicoemocional de los escolares.
- 3- Delimitar qué tipos de estructuras organizativas de aula favorecen la inclusión de los adolescentes.

- 4- Sistematizar las competencias profesionales docentes que favorecen el bienestar psicoemocional de los estudiantes en la Educación Secundaria.
- 5- Sistematizar las competencias profesionales docentes que favorecen la inclusión de los estudiantes en la Educación Secundaria.

Tales objetivos provienen del planteamiento de los siguientes interrogantes:

- 1- ¿La construcción de un ambiente escolar favorable incide de manera positiva en el bienestar psicosocial de los estudiantes?
- 2- ¿Qué tipos de estructuras organizativas contribuyen al bienestar psicosocial de los escolares en la Educación Secundaria?
- 3- ¿Qué tipos de estructuras organizativas favorecen la inclusión de los escolares en la Educación Secundaria?
- 4- ¿Qué competencias profesionales impulsan el bienestar psicoemocional de los estudiantes en la Educación Secundaria?
- 5- ¿Qué competencias profesionales docentes promueven la inclusión de los escolares en la Educación Secundaria?

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. Protocolo y registros

Esta revisión sistemática se efectúa con el objeto de localizar, analizar y valorar aquellos estudios centrados en el bienestar psicosocial de los estudiantes de Educación Secundaria, enmarcados dentro del ambiente de aula. Para ello, se lleva a cabo una búsqueda detallada de la literatura existente para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados.

El presente estudio ha seguido las directrices marcadas en la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) para revisiones sistemáticas científicas, con el propósito de preservar un desarrollo y una planificación metódica, a través de consideraciones metodológicas y ejemplificación de elaboraciones, en la presentación del informe que acontece (Hutton et al., 2015).

### 4.2. Procedimiento

Atendiendo al procedimiento y a las estrategias de búsqueda empleadas en la revisión sistemática acontecida, se ha manejado la base de datos *Education Resources Information Center (ERIC)*, efectuando exploraciones en un gran número de disciplinas y fuentes. Por otro lado, se ha empleado el motor de búsqueda científico y académico *Web of Science (WOS)*, con el objeto de constatar la información recabada en la base de datos principal.

Conforme al diseño, estructuración y justificación teórica del estudio, además de las bases de datos ya comentadas, destacar el empleo de referencias bibliográficas de otros autores,

recopilando antecedentes y consideraciones teórico-contextuales para la elaboración de un marco de referencia con soporte consistente y contrastado.

Otro motor de búsqueda complementario ha sido *The Global Science Gateway*, portal con impronta internacional y pública de documentación científica, del cual se ha obtenido paralelamente artículos de revistas en inglés, por su difusión y validez a escala global.

Conforme al tiempo de extensión, la revisión se ha efectuado durante los meses de febrero a mayo de 2020. El objetivo temático de la selección documental se centra en el clima de aula como promotor del bienestar psicoemocional del estudiante.

#### ***4.2.1. Estrategias de búsqueda***

En el proceso de búsqueda y selección se tuvieron en consideración las siguientes palabras clave: Educational Environment, Inclusion, School Climate, Well Being, Student Satisfaction, Student Welfare, Organizational Climate, Class Organization, Teacher Competencies, Mental Health, Teacher Student Relationship, Teaching Conditions, Teacher Influence, Psychosocial Development y Psychosocial Development. Con el objeto de confinar a la búsqueda orden y estructuración, se utilizó como operadores lógicos las palabras “AND”, “NOT” y “OR” (Véase anexo 1).

Haciendo alusión a los criterios de búsqueda, se estableció como periodo válido aquellos estudios publicados entre 2016 y 2020, ambos incluidos. Asimismo, con el fin de facilitar una mayor comprensión del contenido, el texto completo de los estudios seleccionados debía estar escritos en inglés o español, excluyendo aquellas publicaciones en idiomas diferentes a los

mencionados. A su vez, en ambas bases de datos se utiliza como criterio de inclusión el nivel educativo referente a Educación Secundaria, quedando de esta forma excluido el resto de etapas.

Por otro lado, y siguiendo los criterios de legibilidad empleados para la sistematización, se contemplan estudios empíricos tanto de corte cualitativo como cuantitativo, incluyendo revisiones sistemáticas y descartando aquellos referentes a revisiones bibliográficas y narrativas. De igual forma, nuestro propósito de estudio se ubica únicamente en el contexto de aula, quedando ampliada la muestra en aquellos casos concernientes al objetivo centrado en las competencias profesionales docentes.

En el caso específico del portal Web of Science, se empleó una estrategia de rastreo diferente debido a la existencia de un sistema de búsqueda avanzada por pestañas desplegables. De este modo, el acceso a los artículos siguió el subsiguiente procedimiento. Primero se selecciona únicamente los artículos provenientes de la colección principal; una vez marcada la casilla correspondiente a documentos publicados en los últimos 5 años, se marca como índice de citas, el SSCI y ICES.

Una vez introducida las palabras clave y operadores booleanos, se establece otra casilla para la inclusión de los términos Secondary School, Lower Secondary General Education y Upper Secondary Education, cuyas búsquedas fueron independientes para evitar una reducción del área a investigar (Véase anexo 1; tabla 2).

Para lograr el acceso completo a los estudios seleccionados, se utilizó el catálogo Fama, perteneciente a la biblioteca de la Universidad de Sevilla. Además de permitirnos acceder

íntegramente a los textos de documentos inaccesibles de manera pública, esta plataforma nos permitió realizar búsquedas paralelas en la propia base, así como conocer la disponibilidad y/o localización de ciertos estudios de relevancia para nuestro trabajo. En aquellos casos en los que no existía disponibilidad en línea del documento, se ha empleado los servicios telemáticos ofrecidos por la biblioteca, concretamente a la opción de préstamo interbibliotecario de la propia universidad. Se solicitó un total de 15 documentos.

#### **4.2.2. Proceso de selección de los estudios**

Una vez revisados el título y resumen de los artículos resultantes, así como eliminar las búsquedas duplicadas, quedaron un total de 204 artículos (144 de *ERIC* y 61 de *WOS*), los cuales fueron revisados para determinar el cumplimiento de los criterios de inclusión ya citados.

De esta forma, tras la fase de identificación y cribado, se realiza una lectura más detallada de todos los apartados que componen los artículos previamente cribados, aplicando nuevamente los criterios de inclusión y exclusión para la obtención de estudios en íntegra relación con nuestros objetivos de investigación. Finalmente, como puede apreciarse en la Figura 1, se obtiene un total de 32 artículos que serán los que conforman los resultados de nuestra revisión sistemática.

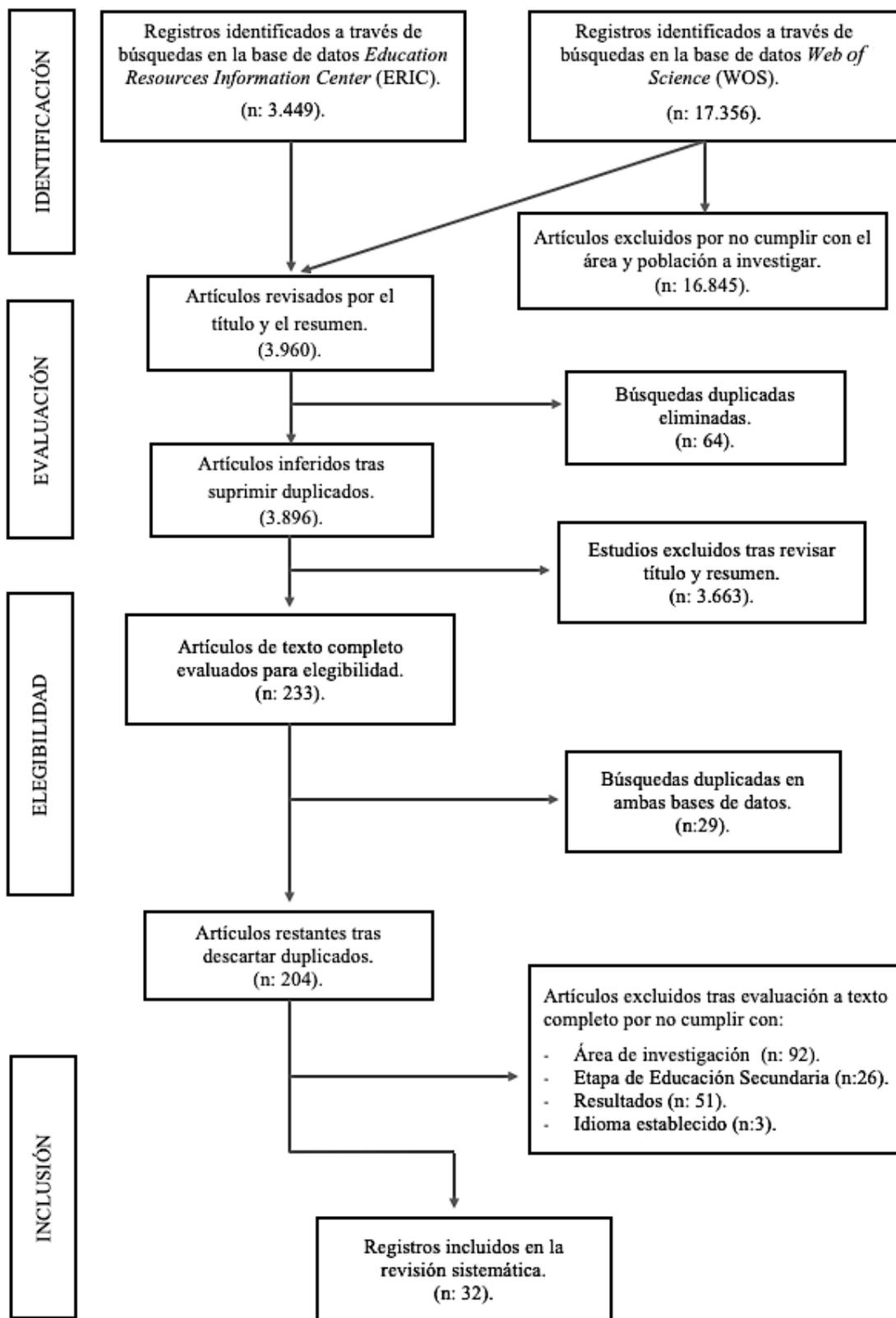


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA de la revisión sistemática. Fuente: Adaptado de Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, Altman DG, et al. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med.* 6(7): e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Estimación de la producción científica

Conforme a lo establecido en el proceso estratégico de búsqueda, se registraron en la base de datos ERIC un resultado de 143 artículos (70,09% con respecto al total) de corte científico ubicados dentro de los objetivos de nuestra investigación, así como una cantidad de 61 (29,90% con respecto al total) en la base relativa a WOS; estableciendo como periodo 2016-2020. Atendiendo a la fluencia de literatura científica sistematizada y examinada en ambas bases electrónicas, cabe destacar una prominencia de artículos en relación directa con nuestro ámbito de estudio, en aquel periodo comprendido en el año 2016 y 2018 respectivamente, hecho constatado en nuestra investigación (69,74%).

Resulta necesario acentuar una clara diferencia entre ambas plataformas, en lo referente al periodo de publicación. De esta forma y haciendo alusión a ERIC, se observa una mayor cantidad de artículos, enmarcados dentro de nuestros propósitos de investigación, en el año 2016; seguido del año 2018 y 2019. No obstante, haciendo referencia a WOS, el año 2016 ha sido aquel en el que se publican menor cantidad de artículos de interés para nuestro estudio, siendo el año 2019 el que mayor suma de artículos recoge.

Paralelamente, destaca la escasa difusión de estudios centrados en el bienestar psicosocial del alumnado de secundaria en el periodo relativo al año 2017 (9,37%), observando una mayor predilección hacia otras etapas educativas.

## **5.2. Resultados de los artículos cribados**

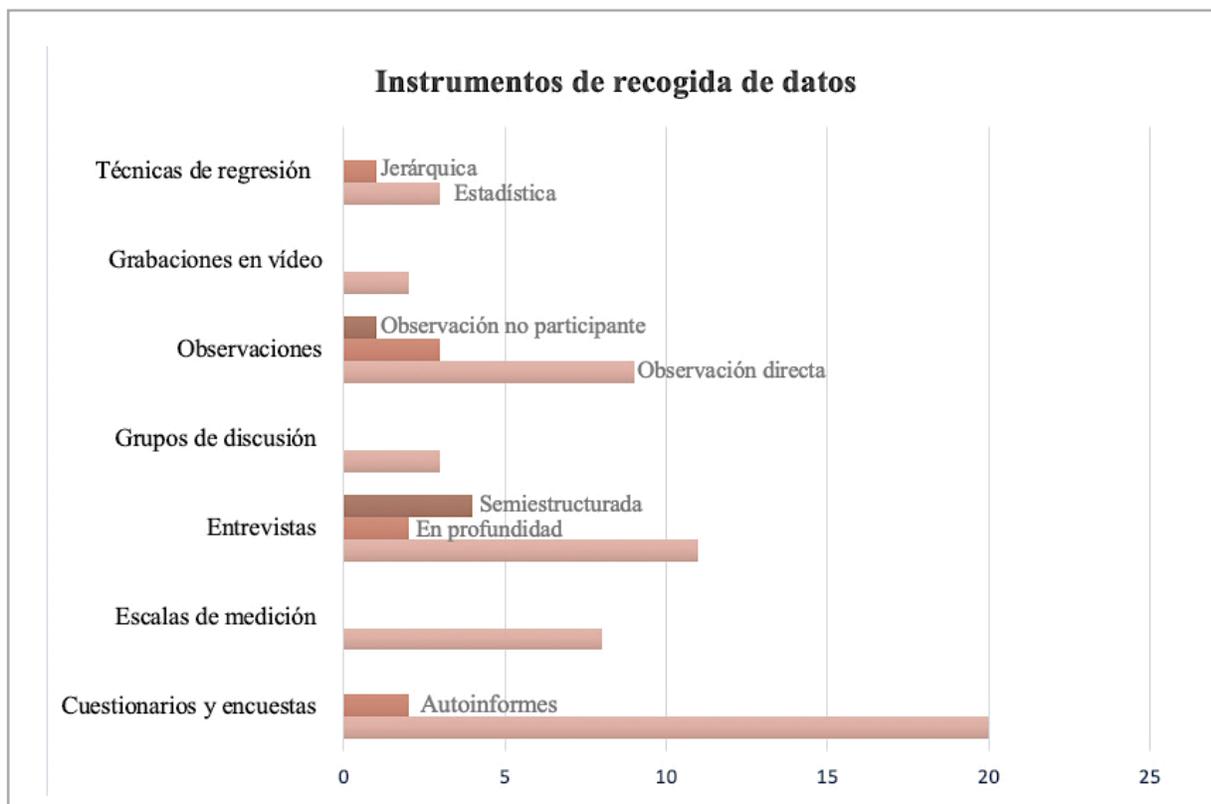
En la tabla 1 (Vid. Anexo 2) se expone gráficamente los resultados obtenidos en los estudios seleccionados, siendo un total de 32, que acometen un análisis de la efectividad del ambiente de aula positivo, incluyendo las estructuras organizativas y competencias docentes más afectivas en beneficio psicosocial del alumnado perteneciente a la Educación Secundaria.

En esta síntesis esquematizada de los 32 artículos finales que han formado parte de nuestro estudio, cuya codificación nos ha servido para extraer y analizar la información en la revisión sistemática concerniente, queda figurado lo siguiente: 1) Título del artículo; 2) Autor o autores del mismo; 3) Año y lugar de publicación; 4) Muestra del estudio; 5) Objetivos; 6) Metodología empleada; y 7) Principales resultados hallados.

Conviene especificar que, en línea con los criterios de exclusión y estrategias de búsquedas, los estudios descartados corresponden a aquellos que no cumplen con el área de investigación (45,09%), no se centran en la etapa de Educación Secundaria (12,74%), los resultados no cumplen con los objetivos preestablecidos (25%) y el idioma difiere de los estimados en esta revisión (1,47%).

Se observa que la mayor parte de las investigaciones provienen de Europa (50%), destacando aquellas publicaciones realizadas en Alemania y España respectivamente. Por otro lado, destacar un número relativamente elevado de estudios ubicados en el continente asiático (25%), seguido de los Estados Unidos de América (15,6%). Por último, mencionar la incorporación de investigaciones procedentes de Oceanía (9,3%).

Dirigiendo nuestra atención a la metodología empleada, el 37,5% de los estudios adoptan un enfoque de métodos mixtos; consecutivamente el 34,3% de las investigaciones son de naturaleza cualitativa, mientras que aquellos estudios de corte cuantitativo representan el 28,1%. Si atendemos a los instrumentos de recolección de datos en base a la metodología predominante, como se muestra en la siguiente gráfica, destaca los cuestionarios y encuestas; sucedido por escalas de medición, entrevistas, grupos de discusión, grabaciones en vídeo y observaciones de diversa índole; y en última instancia técnicas de regresión estadística y jerárquica.



*Figura 2.* Instrumentos empleados para la recogida de datos en los estudios seleccionados. Fuente: Elaboración propia.

Una de las cuestiones que suscita mayor interés es la gran diversidad de muestras recogidas, oscilando entre los 3 y 4,396 participantes. Los estudios con menor muestra poblacional coinciden con aquellos de corte cualitativo, mientras que las investigaciones que abarcan una muestra más amplia se corresponden con estudios longitudinales, a la vez que enfoques centrados en el análisis estadístico y multinivel.

Conforme al área de investigación y objetivos perseguidos, cabe destacar que el 68,8% de los artículos cumplen con los objetivos referentes a determinar la efectividad de un clima de aula positivo en el bienestar psicosocial de los estudiantes de Educación Secundaria, y sistematizar las competencias profesionales docentes que favorecen el bienestar psicoemocional de los mismos. Seguidamente, el 24,4% de los estudios han reparado en clasificar las competencias docentes para la mejora de la inclusión educativa. No obstante, mencionar la escasez de investigaciones ubicadas dentro de la delimitación de estructuras organizativas eficaces e inclusivas dentro del aula, favorecedoras de bienestar psicoemocional en el alumnado; suponiendo un porcentaje total del 6,6%.

Si atendemos a la suma de artículos indagados y resultantes de las búsquedas realizadas, se constata un escaso número de investigaciones que tienen como interés estudiar la etapa de Educación Secundaria; las etapas de infantil y primaria concitan el mayor número de estudios sobre bienestar del alumnado.

## 6. DISCUSIÓN

A modo general, acorde a los resultados obtenidos en cada una de las investigaciones, constatar que aquellos estudios cuyo propósito era analizar la efectividad de un clima de aula positivo en el bienestar psicosocial del estudiante, encuentran una estrecha relación con la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (Ryan y Deci, 2000). En este sentido, un ambiente de aula positivo es aquel caracterizado por un apoyo emocional y aceptación, establecimiento de relaciones positivas entre todos los implicados, promoción de situaciones basadas en el diálogo y consenso, toma de decisiones autónomas y en el cual prima una actitud positiva del docente. A su vez, se recoge que un clima basado en el juego e integrador de experiencias musicales, favorece esta satisfacción personal.

La *Teoría de la Autodeterminación* (Ryan y Deci, 1985) se basa en teorías organísmicas-meta-dialécticas que estudian la motivación humana y su relación con respecto al desarrollo y funcionamiento de la personalidad.

Esta teoría despliega cinco sub-teorías, entre las que se encuentra las Necesidades Psicológicas Básicas, siendo la *Autonomía, Relacionalidad y Competencia*. Siguiendo los resultados obtenidos en nuestro estudio, se afirma la necesidad de cubrir y/o satisfacer tales necesidades para el desarrollo óptimo y el mantenimiento del bienestar psicológico de la persona. Como exponen Ryan, Deci y Williams (1996), se trata de demandas básicas, innatas y universales que, si no se satisfacen adecuadamente, pueden derivar en problemas a nivel psicoemocional y conductual.

Extrapolando y confrontando los resultados obtenidos con otros estudios, destacar la investigación realizada por Adams y Khojasteh (2017), en la que se demuestra como el clima de

apoyo a tales necesidades promueve en el estudiante una identificación con la escuela e influye en el estado de ánimo del mismo.

En base a esclarecer las relaciones existentes entre un clima de aula positivo y el bienestar psicosocial del discente, nos encontramos con visiones diversas, en una búsqueda de entendimiento psicoeducativo que penden sobre aspectos como son un ambiente caracterizado por el apoyo emocional, libertad de acción y expresión, compromiso social y buenas relaciones interpersonales.

Conforme a esta última idea, encontramos estudios en coherencia con nuestros hallazgos, como el realizado por Liu y Du (2019), en el cual se observa una correlación significativa entre la identificación con la clase y la autoeficacia de los estudiantes. El empleo de un modelo de ecuación estructural indicó que la homogeneidad e interacción positiva entre pares, tiene un impacto positivo en el bienestar psicológico de los jóvenes. No obstante, investigaciones como la emprendida por Pyhältö, Soini y Pietarinen (2017), resaltan como la interacción entre compañeros/as puede relevarse como un aspecto problemático a lo largo de su trayectoria académica, lo que supone un impacto en su bienestar psicosocial.

Acorde al objetivo en torno a la sistematización de competencias profesionales docentes favorecedoras de bienestar psicoemocional, los resultados focalizados en esta dirección apuntan nuevamente a la promoción de estrategias orientadas a la satisfacción psicológica del estudiante de secundaria. En esta línea, se sintetiza las relativas a situar al alumnado en el centro del discurso pedagógico, en el sentido de favorecer su autonomía, ofreciendo formas de elección personal, desarrollar habilidades intra e interpersonales, tener altas expectativas, apoyarlos emocional y académicamente, utilizar estrategias promotoras de pensamiento crítico, ofrecer

retroalimentación positiva; además de adoptar un estilo de liderazgo centrado en la orientación y participación, principalmente.

En cuanto a la gestión efectiva del aula, destaca el establecimiento de un clima de aula seguro y estimulante, participación en la dirección escolar, actuación conforme a unos valores educativos; al igual que el establecimiento de relaciones positivas mediante el uso de un enfoque centrado en la cooperación.

Siguiendo el objetivo orientado a favorecer la inclusión a nivel educativo, en los estudios analizados se vuelve a enaltecer las capacidades docentes orientadas a complacer aquellas demandas a nivel psicológico, emocional y social que coexisten en la vida de toda persona. Por ello, y en términos inclusivos, se expone el ofrecimiento de apoyo y cuidado psicoemocional, desarrollando la autoestima y autoconfianza en los estudiantes por medio de acciones concretas como el empleo de lenguaje comprensivo. A su vez, el profesorado debe ofertar situaciones de elección, mostrar actitud empática y reconocimiento de la identidad individual; además de establecer adecuadas relaciones interpersonales por medio de la implementación de estrategias de evaluación flexible y la conformación de grupos heterogéneos, flexibles y dinámicos.

Paralelamente, se expone una atención a la diversidad en el sentido de instaurar situaciones de aprendizaje promotoras de equidad, respeto y tolerancia. A su vez, coincidiendo con los resultados del estudio de caso emprendido por Fernández Batanero (2010), se enfatiza el asesoramiento, asistencia académica y habilidad para trabajar coordinadamente con el resto de profesionales.

Finalmente, resaltar una desprovista inclinación investigadora hacia el estudio de la repercusión de una organización de aula efectiva en términos no solo académicos (Cepeda, Lara,

Serrano, González y Herrero, 2011), sino también psicosociales. Únicamente, conforme a delimitar las estructuras organizacionales que promueven la inclusión, se recoge disponer y organizar el espacio y recursos didácticos de manera eficiente, procurando que sean visibles y accesibles para todo el alumnado. En sintonía con esta idea, el estudio emprendido por Mäkelä, Helfenstein, Lerkkanen y Poikkeus (2018), apunta una necesidad estudiantil con respecto a espacios y herramientas funcionales y adaptables que faciliten un desempeño, así como satisfacción de necesidades socio-académicas. Además, se esbozan aspectos tales como mobiliario cómodo y/o ergonómico, amplitud y luminosidad del área de trabajo, buena temperatura y calidad del aire, unido a un diseño actualizado con colores agradables desde el punto de vista estético.

Atendiendo a propuestas más concretas y con el objeto de optimizar la participación y contribuir a su desarrollo personal, se sugiere estructurar una zona con asiento al final del aula, siendo utilizada por el profesorado durante determinadas horas dentro de la jornada escolar. A su vez, se destaca el situar físicamente al estudiante en riesgo de vulnerabilidad en el centro del aula, facilitando momentos de interacción social y sentimiento de pertenencia en el mismo.

Por último, se puede aseverar que, si bien el aspecto psicosocial e inclusivo dentro del ámbito educativo ha generado una diversa investigación fundamentalmente en Europa, existe un cierto desinterés con respecto a publicaciones destinadas a medir tales beneficios en el alumnado perteneciente a la etapa de Educación Secundaria, y en particular con los estudios que centran su atención en el espacio del aula. Asimismo, no se evidencia un extenso desarrollo de estudios centrados en la relevancia de las estructuras organizativas para dar respuesta a los objetivos aquí presentados.

## 7. LIMITACIONES

Dentro de las limitaciones encontradas en la investigación, destaca fundamentalmente el número reducido de bases de datos revisadas, a pesar de haber supuesto el manejo y análisis de una gran cantidad de artículos en relación a nuestra temática. La falta de tiempo y magnitud de resultados generados, redujo la muestra a un total de dos bases electrónicas, por lo que consideramos que el empleo de más plataformas hubiera otorgado una mayor significatividad a los resultados hallados.

Por otro lado, conforme al proceso de exclusión, unido a la naturaleza observacional y retrospectiva del estudio, conviene resaltar un posible sesgo derivado de una supresión de estudios que no estuvieran publicados en inglés o español, lo cual podría haber reducido información relevante para nuestra investigación.

Adicionalmente, limitar nuestros objetivos al espacio del aula, ha supuesto, en términos psicopedagógicos, una reducción considerable de nuestros propósitos. Esto se debe a que, los beneficios en términos inclusivos y de salud psicosocial han tenido mayor repercusión, en el área de la investigación, a nivel de escuela en su conjunto. Esto se percibe en la mayor cantidad de estudios orientados a la sistematización de competencias docentes, debido al hecho de no centrarse únicamente en este espacio. Asimismo, aunque la literatura revisada nos muestra la relevancia de atender a la estructuración escolar, hemos detectado escasez de estudios cuyo propósito fuera determinar este aspecto, de forma que no hemos podido hallar información suficiente para cotejar nuestras premisas.

## 8. CONCLUSIONES

Esta revisión sistemática pone de manifiesto la importancia de atender al clima de aula y disponer de competencias profesionales que satisfagan las necesidades psicológicas de los estudiantes, orientados a favorecer su inclusión y bienestar psicosocial. Sintetizando los hallazgos encontrados, se obtienen tres conclusiones principales. 1) Un ambiente de aula positivo contribuye al bienestar psicoemocional del estudiante de secundaria en tanto que se sitúe al alumnado en el centro del discurso pedagógico. 2) Las competencias profesionales docentes favorecedoras del bienestar del estudiante y su inclusión, se orientan hacia la satisfacción de sus necesidades psicológicas elementales. 3) Existen escasos estudios, por un lado, centrados en el espacio del aula y en la etapa de secundaria; y por otro, dirigido a determinar la efectividad proveniente de la organización del aula en el bienestar discente.

Para finalizar, surge la perplejidad de nuevos interrogantes que se traducen en posibles líneas de investigación futura. En base a ello, se puede plantear una revisión sistemática y/o meta-análisis orientado hacia una evaluación más detallada de los objetivos aquí presentados, ampliando la muestra de nuestro estudio e incluyendo procedimientos estadísticos que nos permita contrastar las premisas y/o variables de manera estable y clarificadora.

A su vez, este trabajo nos abre nuevas vías hacia la búsqueda de un estudio más acentuado de los factores involucrados en el bienestar psicoemocional del estudiante, en el cual se pueda contemplar otras dimensiones educativas como la etapa que abarca, la apertura hacia nuevos espacios escolares o el análisis de las medidas políticas que deben ser atendidas para mejorar la vida de todo estudiante.

## 9. REFERENCIAS

- Adams, C., & Khojasteh, J. (2018). Igniting students' inner determination: the role of a need-supportive climate. *Journal of Educational Administration*, 56(4), 382-397.  
<https://doi.org/10.1108/JEA-04-2017-0036>
- Al-Ghamdi, A. (2017). Building a Positive Environment in Classrooms through Feedback and Praise. *English Language Teaching*, 10(6), 37. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n6p37>
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420. <https://doi.org/10.3102/00346543052003368>
- Anttila, H., Pyhältö, K., Piertarinen, J., & Soini, T. (2018). Socially embedded academic emotions in school. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 87-101.  
<https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p87>
- Alviña Valenzuela, C., Bustos Cisternas, M. y Jordán Bernardos, S. (2017). Cómo afecta la estructura de la sala de clases en el proceso de adaptación, en relación al bienestar emocional de los alumnos/as de 1° año básico en un colegio subvencionado de la comuna de la Pintana. Recuperado de [bit.ly/3aJYlrb](http://bit.ly/3aJYlrb)
- Assael, J. y Neumann, E. (1989). *Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.

Ataş Akdemir, Ö., & Ayık, A. (2015). The Relationship between pre-service teachers' perceptions related to quality of school life and school alienation. *Educational Administration: Theory and Practice*, 21(4), 429-452. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2878.8248>

Bulut Ozsezer, M. S., & Iflazoglu Saban, A. (2016). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferini olumlu etkileyen davranışlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 2016(66), 139-158. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.66.8>

Castro, M. y Morales, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32.

Çengel, M., & Türkoğlu, A. (2016). Analysis through hidden curriculum of peer relations in two different classes with positive and negative classroom climates. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(6), 1893-1919. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0103>

Cepeda, A. B, Lara, E. G., Serrano, A. O., González, R. S. y Heredero, E. S. (2011). Análisis de la organización del aula en distintos niveles educativos: estudio de casos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(2), 135-153. Recuperado de [bit.ly/ 2TifSKp](http://bit.ly/2TifSKp)

Cleveland, B., Soccio, P., & Love, P. (2016). Learning Environment Evaluation and the Development of School Facility Design Guidelines. *Australian Association for Research in Education*.

- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core principles and practices. *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*, 3-29. New York, NY: Teachers College Press.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Comer, J. P. (1980). School power: Implications of an intervention project. New York: Free Press.
- Crosby, S. D. (2015). An Ecological Perspective on Emerging Trauma-Informed Teaching Practices. *Children and Schools*, 37(4), 223-230. <https://doi.org/10.1093/cs/cdv027>
- Çengel, M., & Türkoğlu, A. (2016). Analysis through hidden curriculum of peer relations in two different classes with positive and negative classroom climates. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1893-1919.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York, Plenum.
- Devine, J., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Doğan, M. F., & Doğan, Z. (2018). A study of the 4th grade students in primary school through the compositions of their opinions about the classroom environment they want to be in. *Universal Journal of Educational Research*, 6(11), 2509–2514. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061115>

- Dori, Y. J., & Belcher, J. (2005). How does technology-enabled active learning affect undergraduate students' understanding of electromagnetism concepts? *Journal of the Learning Sciences, 14*(2), 243-279.
- Ereş, F., & Bilasa, P. (2016). Middle School Students' Perceptions of the Quality of School Life in Ankara. *Journal of Education and Learning, 6*(1), 175.  
<https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p175>
- Escribano, A. y Martínez Cano, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea.
- Fakunle, F. E., & Ale, M. V. (2018). School climate as determinant of students' academic performance in public secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *African Educational Research Journal, 6*(4), 236-239. <https://doi.org/10.30918/aerj.64.18.055>
- Fernández Batanero, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía *Educational Policy Analysis Archives, 18*(22). Recuperado de [bit.ly/2X6iZOk](http://bit.ly/2X6iZOk)
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. *School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments, 11*.
- Gaete, P. V. (2010). El control de salud del adolescente. *Revista Médica Clínica Las Condes, 21*(5), 798–815. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(10\)70602-7](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(10)70602-7)

- Gavidia Catalán, V. (2001). La transversalidad y la escuela promotora de salud. *Revista Espanola de Salud Publica*, 75(6), 505-516. <https://doi.org/10.1590/s1135-57272001000600003>
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83-93.  
<https://doi.org/10.1080/0013188032000086145>
- Gizir, S. (2019). The sense of classroom belonging among pre-service teachers: Testing a theoretical model. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 87-97.  
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.87>
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403.  
<https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Haggis, D. (2017). Influencing Positive Outcomes For Troubled Youth. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 10(3), 179-184. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i3.9978>
- Harvey, S. T., Evans, I. M., Hill, R. V. J., Henricksen, A. y Bimler, D. (2016). Warming the emotional climate of the classroom: Can teachers' social-emotional skills change? *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 70-87.
- Henshaw, R. G., & Reubens, A. (2013-2014). Evaluating design enhancements to the tablet arm chair in language instruction classes at UNC Chapel Hill. *Journal of Learning Spaces*, 2(2).

- Hough, H. J., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2017). *Using surveys of students' social-emotional skills and school climate for accountability and continuous improvement*. Stanford, CA: Policy Analysis for California Education (PACE). Recuperado de [bit.ly/2vebv0y](https://bit.ly/2vebv0y)
- Hutton, B., Salanti, G., Caldwell, D. M., Chaimani, A., Schmid, C. H., Cameron, C., Moher, D., Loannidis, J., Straus, S., Thorlund, K., Jansen, J., Mulrow, C., Catalá-López, C., Gøtzsche, P., Dickersin, K., Boutron, I., Altman, D., & Moher, D. (2015). The PRISMA extension statement for reporting of systematic reviews incorporating network meta-analyses of health care interventions: Checklist and explanations. *Annals of Internal Medicine*, *162*(11), 777-784. <https://doi.org/10.7326/M14-2385>
- Iglesias Forneiro, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 49-70. <https://doi.org/10.35362/rie470704>
- Jankowska, M., & Atlay, M. (2008). Use of Creative Space in Enhancing Students' Engagement: Journal of the association for programmed learning ETTI. *Innovations in Education and Teaching International*, *45*(3), 271-279. Recuperado de [bit.ly/ 2Q5HF5D](https://bit.ly/2Q5HF5D)
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*, 491-525.
- Jonathan, C. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, *76*(2), 201-237.

- Kalin, J., Peklaj, C., Pečjak, S., Levpušček, M. P., & Zuljan, M. V. (2017). Elementary and Secondary School Students' Perceptions of Teachers' Classroom Management Competencies Pogledi učencev osnovnih in srednjih šol na učiteljeve kompetence vodenja razreda. *Ceps*, 7(4), 37-62. Recuperado de [bit.ly/2wIQaN1](https://bit.ly/2wIQaN1)
- Kulikova, T.I., & Maliy, D.V. (2017). Professional and Personal Qualities of the Teacher in the Context of the Psychological Safety of Educational Environment.
- Kor, J., & Opare, J. K. (2017). Role of Head Teachers in Ensuring Sound Climate. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 29-38.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>
- Liu, L., & Du, Y. (2019). Benefits of a Highly Entitative Class for Adolescents' Psychological Well-Being in School. *School Mental Health*, 11(4), 766-776. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09319-z>
- Loukas, A. (2007) What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students, *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of school academic press. *American Educational Research Journal*, 36(4), 907-945.

- López, A. (2005). La organización del espacio escolar: Un factor determinante para el cambio de la estructura organizativa, *Bordón*, 57(4), 53-67.
- Mäkelä, T., Helfenstein, S., Lerkkanen, M. K., & Poikkeus, A. M. (2018). Student participation in learning environment improvement: analysis of a co-design project in a Finnish upper secondary school. *Learning Environments Research*, 21(1), 19-41.  
<https://doi.org/10.1007/s10984-017-9242-0>
- Martinsen, M. T. (2015). Structural conditions for children's play in kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 1-18.
- McLean, L., Sparapani, N., Toste, J. R., & Connor, C. (2016). Classroom quality as a predictor of first graders' time in non-instructional activities and literacy achievement. *Journal of School Psychology*, 56, 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.03.004>
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. *In Emotions in education*, 243-258. San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50015-0>
- Naghsh Daemi, M., Tahriri, A., & Mahdavi Zafarghandi, A. (2017). The Relationship between Classroom Environment and EFL Learners' Academic Self-Efficacy. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4), 16.  
<https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.4p.16>
- Najaka, S. S., Gottfredson, D. C., & Wilson, D. B. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, 2(4), 257-271. <https://doi.org/10.1023/A:1013610115351>

National Center on Safe Supportive Learning Environments (2017). *School Climate*. Recuperado el 3 de abril de 2020, de [bit.ly/2vVxWHZ](https://bit.ly/2vVxWHZ)

National School Climate Center (2015). The Comprehensive School Climate Inventory. Recuperado de [bit.ly/3eSKnFB](https://bit.ly/3eSKnFB)

Newland, L. A., De Cino, D. A., Mourlam, D. J., & Strouse, G. A. (2019). School climate, emotions, and relationships: Children's experiences of well-being in the Midwestern U.S. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 67-83.

Nisar, N., Mahmood, M. K., & Dogar, A. H., (2017). Determinants of students' academic achievement at secondary school level. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 145-158.

Núñez, L. y Romero, C. (2017). *Teoría de la educación. Educar para la práctica*. Madrid: Ediciones Pirámides.

OCDE (2015). La comparación internacional para la mejora escolar PISA para centros educativos, 1-45. Recuperado de [bit.ly/3gUNKxr](https://bit.ly/3gUNKxr)

OCDE (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados, 1-34. Recuperado de [bit.ly/3gYKxgg](https://bit.ly/3gYKxgg)

OCDE (2009a). Creating Effective Teaching and Learning Environments. *First Results from TALIS*, Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Recuperado de [bit.ly/2XAO10U](https://bit.ly/2XAO10U)

- Palmgren, M.H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2017). Students' engaging school experiences: A precondition for functional inclusive practice. *International Journal of Whole Schooling*, Special Issue, 26-49.
- Parsons, C. (2016). "Space and Consequences": The Influence of the Roundtable Classroom Design on Student Dialogue. *Journal of Learning Spaces*, 5(2), 15-25.
- Patel, N. K. (2018). Effect of Integrated Feedback on Classroom Climate of Secondary School Teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 7(1), 65. <https://doi.org/10.11591/ijere.v7i1.11146>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salas Silva, R. (2003). ¿La educación realmente necesita la neurociencia? *Estudios Pedagógicos*, (29), 155-171. Recuperado de [bit.ly/338omh2](http://bit.ly/338omh2)
- Sawers, K., Wicks, D., Mvududu, N., Seeley, L., & Copeland, R. (2016). What Drives Student Engagement: Is It Learning Space, Instructor Behavior, or Teaching Philosophy? *Journal of Learning Spaces*, 5(2), 26-38.
- Shindler, J., Jones, A., Williams, A. D., Taylor, C., & Cardenas, H. (2016). The school climate-student achievement connection: if we want achievement gains, we need to begin by improving the climate. *Journal of School Administration Research and Development*, 1(1), 9-16. Recuperado de [bit.ly/337CcR9](http://bit.ly/337CcR9)

- Sherblom, S. A., Marshall, J. C., & Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1), 19-31. Recuperado de [bit.ly/2TEMLI6](http://bit.ly/2TEMLI6)
- Sieberer-Nagler, K. (2015). Effective Classroom-Management & Positive Teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n1p163>
- Stapp, A. (2018) Alternative Seating and Students' Perceptions: Implications for the Learning Environment. *Georgia Educational Researcher*. 14(2), 36-50.  
<https://doi.org/10.20429/ger.2018.140204>
- Soto Calderón, R. (2011). La Inclusión Educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas En Educación*, 3(1).  
<https://doi.org/10.15517/aie.v3i1.9007>
- Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, 2(46), 50-64.  
Recuperado de [bit.ly/2VWd4eu](http://bit.ly/2VWd4eu)
- Thapa, A. (2013). School climate reserach. In Dary, T. y Pickeral, T. (ed) (2013). *School Climate Practices for Implementation and Sustainability*. A School Climate Practice Brief, 1, New York, NY: National School Climate Center.
- 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>

- Townsend, L., Musci, R., Stuart, E., Ruble, A., Beaudry, M. B., Schweizer, B., Owen, M., Goode, C., Johnson S.L., Bradshaw, C., & Wilcox, H. (2017). The Association of School Climate, Depression Literacy, and Mental Health Stigma Among High School Students. *Journal of School Health, 87*(8), 567-574. <https://doi.org/10.1111/josh.12527>
- Voight, A., & Hanson, T. (2017). How Are Middle School Climate and Academic Performance Related Across Schools and Over Time? *National Centre for Education Evaluation and Regional Assistance*, (January), 1-29. Recuperado de [bit.ly/39Af53X](http://bit.ly/39Af53X)
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life in school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science, 10*, 13-29. [https://doi.org/10.1207/s1532480xads1001\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532480xads1001_2)
- World Health Organization (2004). The physical school environment: an essential element of a health-promoting school. Geneva: World Health Organisation.
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *Future of Children, 27*(1), 73-94. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0004>
- Yigit, N., Alpaslan, M. M., Cinemre, Y., & Balcin, B. (2017). Examine middle school students' constructivist environment perceptions in Turkey: School location and class size. *Journal of Turkish Science Education, 14*(1), 23-34. <https://doi.org/10.12973/tused.10188a>
- Zullig, K., Huebner, E.S., & Patton, J.M. (2011) Relationships among school climate domains and school satisfaction, *Psychology in the Schools, 48*(2), 133-145.

## 10. ANEXOS

### 10.1. Anexo 1

Tabla 1

*Búsqueda en la base de datos Education Resources Informacion Center*

BÚSQUEDA	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	RESULTADOS
#1	Educational Environment AND Inclusion	95
#2	Educational Environment AND School Climate	212
#3	(School Climate OR Educational Environment) AND Inclusión	129
#4	Inclusion AND Risk Students	35
#5	(Inclusion AND Well Being) NOT Violence	108
#6	(Inclusion AND Well Being) NOT School Security	10
#7	(Student Satisfaction AND Student Welfare) NOT Teacher Welfare	215
#8	Organizational Climate	56
#9	Class Organization	38
#10	(Class Organization OR Organizational Climate) AND Teacher Competencies	1746
#11	Mental Health AND Student Welfare	15
#12	(Teaching conditions AND Teacher Student Relationship) AND Teacher Competencies	36
#13	Psychosocial Development AND Educational Environment	5
#14	Educational Environment OR Psychosocial Development AND Well Being	500
#15	(Psychosocial Development AND Educational Environment) AND Well Being	105
#16	Psychosocial Development	31
#17	Psychosocial Development AND Well Being	4
#18	(Teacher Competencies AND Teacher Influence) NOT Academic Failure	562
#19	(Educational environment OR Mental Health) AND Psychosocial Development	63
#20	(Student Welfare AND Teacher Student Relationship) NOT Student College Relationship	709
#21	Inclusion AND Well Being	29
#22	Teacher Competencies AND Teacher Influence	64

**Tabla 2***Búsqueda en la base de datos Web of Science (WOS).*

BÚSQUEDA	TÉRMINOS DE BÚSQUEDA	RESULTADO 1	RESULTADO 2: SECONDARY SCHOOL	RESULTADO 3: LOWER SECONDARY GENERAL EDUCATION	RESULTADO 4: UPPER SECONDARY EDUCATION
#1	Educational Environment AND Inclusion	409	31	2	—
#2	Educational Environment AND School Climate	183	18	1	1
#3	(School Climate OR Educational Environment) AND Inclusion	7	—	—	—
#4	Inclusion AND Risk Students	362	22	1	4
#5	(Inclusion AND Well Being) NOT Violence	1.277	36	2	3
#6	(Inclusion AND Well Being) NOT School Security	1.317	37	2	3
#7	(Student Satisfaction AND Student Welfare) NOT Teacher Welfare	38	2	—	—
#8	Organizational Climate	2.761	19	1	2
#9	Class Organization	2.673	67	1	6
#10	(Class Organization OR Organizational Climate) AND Teacher Competencies	3	—	—	—
#11	Mental Health AND Student Welfare	72	4	1	—
#12	(Teaching conditions AND Teacher Student Relationship) AND Teacher Competencies	3	—	—	—

#13	Psychosocial Development AND Educational Environment	39	1	—	—
#14	Educational Environment OR Psychosocial Development AND Well Being	833	32	—	1
#15	(Psychosocial Development AND Educational Environment) AND Well Being	834	32	—	1
#16	Psychosocial Development	3.487	45	—	1
#17	Psychosocial Development AND Well Being	415	14	—	—
#18	(Teacher Competencies AND Teacher Influence) NOT Academic Failure	214	22	—	2
#19	(Educational environment OR Mental Health) AND Psychosocial Development	859	10	—	—
#20	(Student Welfare AND Teacher Student Relationship) NOT Student College Relationship	14	2	—	—
#21	Inclusion AND Well Being	1.326	47	2	3
#22	Teacher Competencies AND Teacher Influence	216	22	—	2

## 10.2. Anexo 2

Tabla 3

Resumen de los resultados hallados en los estudios seleccionados

TÍTULO DEL ESTUDIO	AUTOR/AUTORES	AÑO Y LUGAR DE PUBLICACIÓN	MUESTRA DEL ESTUDIO	OBJETIVOS DEL ESTUDIO	METODOLOGÍA: DISEÑO E INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN	RESULTADOS DEL ESTUDIO
<i>A Model for Online Support in Classroom Management: Perceptions of Beginning Teachers.</i>	Credence Baker, Ph.D.; James Gentry, Ed.D.; y William Larmer Ed.D.	<b>Año:</b> 2016. <b>Lugar:</b> Texas, Estados Unidos.	13 profesores principiantes. <b>Sexo:</b> 9 mujeres y 4 hombres.	Evaluar las percepciones de los maestros/as en respuesta a un modelo de desarrollo profesional, centrado en la gestión de las aulas y el uso de estrategias eficaces.	<p>Metodología centrada en la codificación abierta y axial, así como en una reunión de carácter informativo entre pares.</p> <p>Se propone el diseño de un programa centrado en la literatura concerniente a los talleres propuestos por Spencer Henry. Se construyen módulos relacionados con cada una de las estrategias.</p> <p>Debates en línea publicados por los participantes.</p> <p>Para ello, se realiza una evaluación cualitativa en torno a los temas y/o enfoques del debate entre profesores con el objeto de establecer las estrategias empleadas, las</p>	<p>Los maestros/as participantes indican que la aplicación de las estrategias y técnicas aprendidas, provenientes del marco propuesto por Spencer Henry, les permitió crear un ambiente de aprendizaje más positivo y ayudar a los alumnos/as a ser mejores personas a través de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas.</p> <p>A su vez, los problemas de disciplina disminuyeron y se hicieron más manejables.</p> <p>Estrategias eficaces dirigidas a alumnado con NEE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar un lenguaje comprensivo.</li> <li>- Reuniones de aula: alentar a los estudiantes a identificar problemas y a proponer soluciones.</li> <li>- Proporcionar un período de enfriamiento.</li> </ul>

					cuestiones surgidas y los resultados obtenidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guiar al estudiante a través de un procedimiento formal y flexible de resolución de problemas.</li> <li>- Reconocer e identificar los sentimientos de los estudiantes.</li> <li>- Involucrar al discente en el pensamiento de comportamientos alternativos.</li> <li>- Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de elegir entre diferentes opciones.</li> </ul>
<i><b>Autonomous Motivation in the Indonesian Classroom: Relationship with Teacher Support Through the Lens of Self-Determination Theory.</b></i>	Ridwan Maulana, Michelle Helms-Lorenz, Yulia Irnidayanti y Wim van de Grift.	<b>Año:</b> 2016. <b>Lugar:</b> Jakarta, Indonesia.	4.396 estudiantes y 202 maestros/as que enseñan en escuelas secundarias.  <b>Sexo de los estudiantes:</b> la muestra comprende 1.844 hombres (41,9%) y 2.549 mujeres (58%).	Conocer e investigar la asociación positiva del apoyo a la autonomía, la competencia y las relaciones con la motivación autónoma de los estudiantes indonesios.	Investigación que utiliza un modelo multinivel. Atendiendo al enfoque analítico, se aplica un modelo multinivel de dos niveles para investigar las relaciones entre las tres dimensiones. Introducción de variables y control de las mismas.  La modelización se realiza mediante una procedencia escalonada utilizando un programa estadístico MLwiN.	La autonomía del profesorado, la competencia y el apoyo en las relaciones se correlaciona con un alto nivel de motivación autónoma de los discentes. La competencia del profesor/a y el apoyo a la relación se relaciona positiva y significativamente con una variación en la motivación identificada e intrínseca en los estudiantes.  En general, los resultados muestran que la autonomía, la competencia y el apoyo a las relaciones provenientes del

**Sexo de los profesores:** el 37% son hombres y el 63% mujeres.

Como instrumentos para el análisis se utiliza el cuestionario Teacher as Social Context (TASC) que recoge las percepciones sobre el apoyo percibido de los profesores y la escala de regulación académica de Ryan y Connell, con el fin de medir la motivación autónoma.

profesor se relaciona positivamente con la motivación autónoma de los estudiantes indonesios. Se demuestra que el apoyo a la autonomía es la dimensión menos destacada en los adolescentes sometidos a estudio. Se concluye que las tres dimensiones de la teoría de la Autodeterminación (SDT; *autonomía, competencia y apoyo social*) son relevantes para la motivación autónoma de los estudiantes.

***Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong.***

Chih Nuo  
Grace Chao,  
Chris Forlin  
y Fuk Chuen  
Ho.

**Año:** 2016.  
**Lugar:** Hong Kong, China.

417 profesores.  
El 24% de los docentes pertenecen a escuelas primaria; el 70,5% de los docentes a escuelas secundarias y el 5% a escuelas especiales.

Examinar y/o indagar en el impacto de la capacitación para la mejora de la eficacia de los docentes en lo que respecta a las prácticas inclusivas.

Empleo de un estudio cuantitativo adoptando un diseño de método mixto.

Utilización de la Escala TEIP que incluye tres dominios: *instrucciones inclusivas, colaboración y manejo del comportamiento.*

Utilización del programa estadístico SPSS para investigar la fiabilidad de la Escala y los tres factores. Análisis facultativo confirmatorio (CFA)

Se informa sobre la autoeficacia de los docentes tras su participación en el programa de capacitación sobre educación inclusiva.

Tras el programa se registra un aumento significativo del conocimiento de la legislación y las políticas en la enseñanza de los estudiantes con NEE, así como una mayor confianza en la enseñanza de estos estudiantes.

**Sexo:** 39% son hombres y el 64,2% mujeres.

para establecer una estructura factorial que permita comprobar si el modelo de tres factores de la Escala TEIP se ajusta a los datos del estudio.

A su vez, se percibe un cambio de actitud hacia los alumnos/as que presentan NEE dentro del aula, indicando una mayor comprensión, empatía y aceptación de los mismos.

Utilización del análisis multivariante de la varianza (MANOVA) para medir las variables de autoeficacia del profesorado en el pre y post-test. Se emplearon modelos de regresión para verificar las relaciones entre las variables y la autoeficacia del docente.

Dentro de las estrategias de enseñanza específicas se recogen un manejo efectivo del comportamiento, trabajo en colaboración con el resto de profesionales docentes y el empleo de instrucciones inclusivas.

Realización de entrevistas en grupos focales con profesores de cada uno de las cohortes.

***“If You Need Help, They are Always There for us”:  
Education for Refugees in an International High School in NYC.***

Mary Mendenhall, Lesley Bartlett y Ameena Ghaffar-Kucher.

**Año:** 2016.  
**Lugar:** Nueva York, Estados Unidos.

3 estudiantes para un grupo de enfoque combinado de alumnos/as de 9º y 10º grado; 5 estudiantes en el grupo de enfoque para alumnos/as de 11º grado; y 3

Examinar las necesidades de los estudiantes refugiados en una escuela secundaria, determinando cuáles son sus necesidades académicas

Estudio cualitativo utilizando una metodología visual.  
Desarrollo de grupos de discusión y entrevistas centradas en fotografías, por medio de un enfoque fotodireccional.

Se concluye que, dentro de las estrategias docentes para el desarrollo de comunidades de aprendizaje acogedoras, así como mejorar las condiciones de vida del colectivo refugiado dentro de la escuela, estarían acciones orientadas al cuidado emocional, el apoyo lingüístico y la asistencia académica. En

estudiantes en el grupo de enfoque para alumnos/as de 12º grado.

específicas y la forma en la que responde la escuela a tales necesidades.

Empleo de transcripciones de cada debate y entrevista de los grupos de discusión.

Posteriormente se crean notas de voz para sintetizar cada entrevista y destacar los aspectos y/o temas principales.

Tras este proceso, el equipo emplea un proceso iterativo para codificar los debates de los grupos de discusión, las entrevistas personales y los cuestionarios realizados.

las entrevistas a los estudiantes se identifica la importancia de sentirse apoyados, alentados y conectados a la figura docente, al mismo tiempo que se benefician de un apoyo académico específico.

A su vez y centrados en la figura docente, se requiere del trabajo en equipo con profesores de distintas disciplinas para la planificación del plan de estudio, establecimiento de reuniones semanales para ayudar en la organización y preparación académica, desarrollo de estrategias, evaluación flexibles y receptivas, así como disponer de habilidades lingüísticas para el desarrollo de habilidades de alfabetización.

En resumen, se recoge la necesidad de establecer relaciones positivas y apoyarlos tanto académica como emocionalmente.

***Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and Negative Classroom Climates.***

Meltem Çengel y Adil Türkoğlu.

**Año:** 2016.  
**Lugar:** Aydın, Turquía.

422 estudiantes de noveno grado, distribuidos en 4 escuelas vocacionales para varones.

Llevar a cabo un análisis profundo de las relaciones existente entre compañeros a través de un currículo oculto en dos aulas con climas diferentes: positivo y negativo.

Enfoque metodológico de corte cualitativo, centrado en un estudio de caso. Las aulas sometidas a estudio se eligen con la ayuda de la herramienta "Clima de aula percibido por los estudiantes".

Atendiendo a las herramientas, se utilizan métodos de observación participativa no estructurada con el fin de obtener información en profundidad.

Asimismo, se utilizan formularios de entrevistas junto con observaciones directas. El guión de la entrevista dirigida a los docentes se elabora con preguntas abiertas y ampliables, con ayuda proveniente de la opinión de expertos/as.

Los datos se mecanografían en un documento empleando MS Word, tras recoger las notas de campo y la información obtenida durante la observación.

Los resultados del estudio sostienen que en el aula con clima positivo hay mayor cantidad de comportamientos tanto positivos como negativos, en términos de frecuencia observada y diversidad de conducta. A su vez, se observa que, en el aula con clima negativo, la limitación de la interacción y la frecuencia de comportamientos clasificados como negativos era mayor que los positivos.

Concretamente, se recoge una mayor cantidad de ruido, una mayor comunicación entre pares en las aulas calificadas como ambientes positivos; mientras que en las aulas de clima negativo prevalece menos frecuencia de ruido y una mayor limitación en la interacción social.

					<p>Para analizar los datos, se emplea un proceso de codificación dividido en dos fases. La primera centrada en un proceso de lectura y descripción detallada. Tras esta fase, se correlacionan, interpretan y explican los códigos con el fin de formar categorías y elaborar tablas de frecuencia.</p>	
<p><i>Teacher Support and Life Satisfaction: An Investigation With Urban, Middle School Students.</i></p>	<p>Pamela E. Guess y Sara J. McCane-Bowling.</p>	<p><b>Año:</b> 2016. <b>Lugar:</b> Tennessee, Estados Unidos.</p>	<p>149 estudiantes de secundaria que asisten a una escuela pública.  <b>Sexo:</b> El 56% de los participantes son mujeres y el 44% hombres.  Los participantes están en los grados 6 (25%), 7 (34%) y 8 (41%).</p>	<p>Investigar la relación entre las percepciones de los estudiantes sobre el apoyo social de los profesores y su asociación con la apreciación de Satisfacción con la Vida (LS) en una población urbana de escuelas secundarias.</p>	<p>Como metodología de investigación se emplea un análisis predictivo de datos mediante técnicas de regresión estadística.  Con el objetivo de obtener información sobre el apoyo percibido se utiliza la Escala de Apoyo Social para Niños y Adolescentes (CASSS).  Para la medición de percepción estudiantil se utiliza un instrumento de investigación multidimensional de autoinforme, siendo la Escala</p>	<p>Se recoge una importancia del apoyo de los docentes para la obtención de resultados en los estudiantes, así como para mejorar su Satisfacción con la Vida (LS). Concretamente, se subraya la relevancia del Apoyo a los Profesores en forma de Información, según la evaluación obtenida de la CASSS. Asimismo, los análisis de regresión lineal indican que el Apoyo Informativo contribuye de manera más significativa a la varianza de LS.</p>

**Edad:** oscila entre los 11 y los 15 años (M = 12,75; SD = 1,05).

Multidimensional de Satisfacción Vital de los Estudiantes (MSLSS).

Todo ello se traduce en un formulario demográfico y en dos cuestionarios de autoinforme destinado a los estudiantes.

Atendiendo al proceso de análisis, se administraron dos versiones de los paquetes de cuestionarios, cumplimentados por estudiantes elegidos al azar.

Cada versión del paquete de cuestionarios tenía una forma demográfica, la CASSS y la MSLSS. Para su análisis, cada paquete de cuestionarios debía integrar un formulario demográfico íntegro; una CASSS y una MSLSS completado.

Este tipo de apoyo consigue únicamente predecir la satisfacción con la vida, el cual se ofrece a través de comportamientos como dar información cuando se precisa y/o requiere de ayuda, ofrecer explicaciones e intervenir eficazmente en la resolución de problemas.

A su vez, se encuentra diferencias relacionadas con el grado y la edad en la correlación existente entre apoyo social y satisfacción con la vida. Los resultados indican que las percepciones de los discentes acerca del apoyo de los profesores se correlacionaban sustancialmente con LS.

*Peers' perceived support, student engagement in academic activities and life satisfaction: A structural equation modeling approach.*

Rezvan Hakimzadeh, Mohammad-Ali Besharat, Seved Ali Khaleghinezhad y Reza Ghorban Jahromi.

**Año:** 2016.  
**Lugar:** Tehran, Irán.

315 estudiantes iraníes.  
**Sexo:** 172 de los estudiantes son hombres (45,4% de la muestra total) y 143 mujeres (54,6% de la muestra total).

**Edad:** oscila entre los 14 y los 17 años (M 1/4 15.08, SD 1/4 1.02).

Investigar las relaciones entre el apoyo percibido de los compañeros, la satisfacción con la vida y la participación de los estudiantes en las actividades académicas.

Concretamente se pretende examinar el papel mediador del compromiso en actividades educativas, indagando en la correlación existente entre el apoyo percibido y la satisfacción con la vida.

Estudio cuantitativo que utiliza como herramienta un Modelo de Ecuaciones Estructurales (Structural Equation Modeling, SEM). Se trata de una técnica estadística multivariada que combina la regresión múltiple y el análisis factorial para la estimación de relaciones causales a partir de datos estadísticos y suposiciones acerca de la causalidad.

Como instrumento para la recogida de datos se utiliza la Escala de Apoyo Percibido por los Pares (PPSS), la Escala de Participación Estudiantil en las Actividades Académicas (SEAAS) y la Escala Multidimensional Breve de Satisfacción Vital de los Estudiantes (BMSLSS).

La fiabilidad de la escala se analiza mediante la consistencia interna, empleando el coeficiente alfa de Cronbach. La validez se examina mediante

Se concluye que el apoyo percibido de los compañeros en el clima de trabajo afecta directa e indirectamente a la satisfacción con la vida, por medio de la variable mediadora de la participación en actividades académicas.

Concretamente, encuentran que el apoyo emocional (estímulo, orientación, motivación, apoyo cognoscitivo e interacciones interpersonales positivas) tiene un efecto considerable en la participación de dinámicas académicas y en la satisfacción con la vida de los estudiantes.

En base a los resultados obtenidos, se señala la importancia de que los adolescentes reciban apoyo emocional para contribuir a una mayor participación e interés, implicación y predilección en las tareas, mejorar las aptitudes sociales, así como aumentar la motivación de los mismos.

					<p>un análisis factorial confirmatorio (CFA).</p> <p>En cuanto al análisis estadístico, realizado en dos pasos, se utiliza LISREL 8.72 y SPSS 16. En primer lugar, se investigan las estadísticas descriptivas y las correlaciones de las variables. En segundo lugar, se analizan los modelos conceptuales de investigación a través de modelos de ecuaciones estructurales y estimación de probabilidad máxima.</p>	
<p><i>Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils.</i></p>	<p>Núria Simó, Alba Parareda y Laura Domingo.</p>	<p><b>Año:</b> 2016. <b>Lugar:</b> Barcelona, España.</p>	<p><b>Escuela A:</b> 13 participantes. <b>Escuela B:</b> Grupo 1, 8 participantes; grupo 2, 9 participantes. <b>Escuela C:</b> Grupo 1, 10 participantes;</p>	<p>Explorar la manera en la que los estudiantes entienden y experimentan las nociones de democracia y participación en las escuelas secundarias a través de sus propias percepciones.</p>	<p>Metodología de corte cualitativo. Estudio interpretativo que pretende comprender los significados subjetivos de la democracia y la participación en los estudiantes a través de un proceso de reflexión compartida. Para el proceso de formación de los grupos, se ofrece una</p>	<p>Esta investigación sugiere que cuanto mejor sea el ambiente escolar, mayor es el nivel de implicación de los alumnos/as en las dimensiones de participación. Se establece una correlación entre la participación estudiantil y la relevancia de las relaciones interpersonales. Se recoge evidencias, provenientes de los tres modelos de escuelas analizados, la</p>

grupo 2, 8  
participantes.

**Edad:**  
alumnos/as de 15  
y 16 años.

invitación a participar a todos  
los alumnos/as de tercer y  
cuarto año de cada una de las  
escuelas.

La participación era abierta y  
voluntaria.

importancia de las relaciones  
establecidas entre profesor-  
alumno. Para contribuir al  
bienestar del estudiante y su  
participación, se reúne la  
importancia de otorgar valor, por  
parte del docente, en lo referido  
a las sugerencias y opiniones, a  
la toma de decisiones sobre  
aspectos pedagógicos y/o  
curriculares, actuar de acuerdo a  
unos valores educativos, así  
como situar al alumnado en el  
centro del discurso pedagógico.

***Teachers’  
leadership: a  
maker or a  
breaker of  
students’  
educational  
motivation.***

Anna Öqvist  
y Malin  
Malmström.

**Año:** 2016.  
**Lugar:** Luleå,  
Suecia.

35 participantes;  
18 estudiantes de  
la escuela  
secundaria  
superior y 17  
estudiantes del  
quinto, séptimo y  
noveno año de la  
escuela primaria.

Explorar los  
efectos del  
liderazgo de los  
profesores desde  
la perspectiva de  
los estudiantes en  
las motivaciones  
educativas de los  
mismos.

Diseño de investigación  
cualitativo, empleando un  
estudio de casos. Como  
instrumentos para la recogida  
de datos se utilizan entrevistas  
en profundidad. Como base  
para la recopilación de datos, se  
elabora una guía de entrevistas.

Enfoque interpretativo  
siguiendo un procedimiento de  
codificación en cuatro pasos;  
codificación manual de los

El grado de desarrollo del  
liderazgo de los docentes  
(basado en una combinación de  
conductas de liderazgo que  
incluyen orientación, apoyo,  
participación y rendimiento)  
afecta en gran medida a la  
motivación educativa de los  
estudiantes y al rendimiento  
escolar de los mismos.

Así, los profesores con un perfil  
de liderazgo alto en el  
desarrollo, crean un entorno que

					<p>datos; discusión de la codificación entre el grupo de investigación; agrupación de la codificación en categorías y temas más abstractos; utilización de los cuatro comportamientos de liderazgo para diferenciar patrones y revelar relaciones.</p> <p>Por último, se emplea una pista de auditoría para examinar tanto el proceso como el producto de la investigación, permitiendo una determinación de la fiabilidad de los resultados hallados.</p>	<p>fomenta positivamente la motivación de los estudiantes, promoviendo una mayor sensación de bienestar en los estudios y mejor rendimiento académico.</p>
<p><i>Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive</i></p>	<p>Daniel Quin, Sheryl A. Hemphill y Jessica A. Heerde.</p>	<p><b>Año:</b> 2016. <b>Lugar:</b> Melbourne, Australia.</p>	<p>322 estudiantes. <b>Sexo:</b> 42 son hombres y 46 mujeres. <b>Edad:</b> media de 12,8 años.</p>	<p>Determinar la contribución exclusiva de la calidad de la enseñanza a las tres dimensiones del compromiso en el discente (conductual, emocional y cognitiva).</p>	<p>Investigación de corte cuantitativo. Para el análisis de los datos se utiliza el software SPSS, versión 23 (IBM Corp 2013). En primer lugar, se calculan estadísticas descriptivas en cada una de las variables de resultado.</p>	<p>La calidad de la enseñanza contribuye de manera única a la participación conductual y emocional de cada uno de los estudiantes, pero no a la participación cognitiva en la escuela. En consonancia, la enseñanza de buena calidad se asocia positivamente con el compromiso conductual y</p>

*engagement in school.*

Posteriormente se examina las correlaciones entre todas las variables para comprobar la multicolinealidad utilizando el factor de inflación de la varianza.

Finalmente se realiza tres análisis de regresión jerárquica para examinar las asociaciones entre las variables.

Utilización de autoinformes para la recogida de datos personales y académicos. Empleo del Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ) para la detección de problemas de salud mental.

Utilización del Cuestionario del Maestro como Contexto Social (TASC) para examinar los tres dominios de la calidad de la enseñanza y la herramienta “Medida de Compromiso Escolar” para medir el comportamiento, compromiso emocional y cognitivo de los estudiantes.

emocional de cada uno de los estudiantes.

Por otro lado, el apoyo a la relación se asocia de manera única con el compromiso emocional, pero no con el compromiso conductual o cognitivo.

Asimismo, cada una de las tres dimensiones de la participación de los discentes se revelan cruciales para la educación positiva y el desarrollo de los estudiantes adolescentes. Estos hallazgos sostienen la necesidad de que el profesorado equilibre la construcción de relaciones positivas con el apoyo de las metas académicas de los estudiantes.

***The Interplay of Social and Ethnic Classroom Composition, Tracking, and Gender on Students' School Satisfaction.***

Katja Scharenberg.

**Año:** 2016.

**Lugar:** Hamburgo, Alemania.

5.941 estudiantes en 331 clases de la escuela secundaria.

Examinar los efectos de la composición y el seguimiento tanto social como étnico de las aulas en la satisfacción escolar de los estudiantes como indicador del bienestar y los resultados socioemocionales en la escuela.

Estudio longitudinal. Empleo de un enfoque metodológico centrado en el análisis multinivel. Utilización del estudio Competencias y Actitudes de los Estudiantes (KESS) para examinar la evolución del rendimiento escolar. Se utilizan como herramientas de recogida de datos cuestionarios dirigidos a los alumnos/as.

Se aplican modelos de regresión lineal jerárquica de dos niveles (HLM 7) para examinar los efectos de las variables en lo que respecta a los antecedentes de los estudiantes (Nivel 1) y las características del aula (Nivel 2). La especificación del modelo sigue el enfoque de múltiples pasos.

En cuanto al instrumento de medición, la variable dependiente corresponde a la satisfacción escolar de los

Los análisis multiniveles muestran que, en aquellas clases con una composición social más favorable y con un mayor porcentaje de alumnado inmigrante, los estudiantes alcanzan niveles más altos de satisfacción escolar al final del octavo grado. Una alta concentración de estudiantes inmigrantes en el aula tuvo un efecto positivo en la satisfacción escolar de los jóvenes.

Por otro lado, las características de composición de la clase y la afiliación a la vía académica afectan independientemente al nivel de satisfacción escolar de los estudiantes.

Los análisis de las medidas intersectoriales revelan efectos específicos en función del género; se encuentra que las niñas son más susceptibles a la composición del aula y se benefician más de asistir a los cursos académicos. En lo que respecta al desarrollo del

					<p>estudiantes, mientras que las variables independientes se centran en el género, antecedentes migratorios y origen social; para lo cual se incluyen controles estadísticos.</p>	<p>bienestar en la escuela, los niños y las niñas parecen beneficiarse en la misma medida de las aulas con mezcla étnica.</p>
<p><i>How school influences adolescents' conflict styles.</i></p>	<p>Nina Roczen, Hermann J. Abs y Michael Filsecker.</p>	<p><b>Año:</b> 2017. <b>Lugar:</b> Alemania.</p>	<p>Selección de 65 escuelas de un total de 150. En cada institución, se selecciona 4 clases provenientes de los grados 8, 9 y 10, formando un total de 176 clases.</p> <p>El número de participantes coincide con 4112 estudiantes.</p> <p><b>Edad:</b> la media de los participantes es de 15 años (M=</p>	<p>Examinar la forma en la que el clima de las aulas, la actitud docente y la participación de los estudiantes en cursos de formación para la resolución efectiva de conflictos y la promoción de interacción social, se relacionan con los estilos conflictivos auto-representados de los adolescentes.</p>	<p>Estudio de corte cuantitativo. Conforme el análisis estadístico, se utiliza el programa informático estadístico Mplus para el tratamiento de ecuaciones estructurales de niveles múltiples.</p> <p>Empleo de procedimientos de regresión estadística estándar; se predice el manejo de conflictos con las variables de clima y desarrollo escolar, mientras se controla las variables de género y edad.</p> <p>Se incluye la Escala de Estilos de Manejo de Conflictos Interpersonales de los Adolescentes para el análisis de los estilos de manejo de</p>	<p>Se encuentra que un clima de aula abierta y una aceptación igualitaria por parte del profesor es un predictor para la promoción de un estilo de conflicto integrador. Los estudiantes que participan en medidas de desarrollo escolar y que perciben estilos comportamentales orientados a la aceptación por parte del profesor, a la vez que esta figura docente ofrece una descripción del clima del aula como abierto al debate, tienen más probabilidades de mostrar un estilo de manejo íntegro de conflictos y evitar comportamientos conflictivos.</p>

15.05, SD = 1.13).

**Sexo:** 51% son mujeres y 49% hombres.

conflictos interpersonales. Se verifica la participación de los adolescentes en diferentes estilos de manejo del conflicto con una escala Likert.

Para las declaraciones sobre el clima de la clase, se emplea una escala de frecuencia. Empleo de un cuestionario para medir las variables de desarrollo escolar.

***The Relationship between Perceived School Climate and the Adolescents' Adherence to Humanitarian Values.***

Muhammed Turhan y Tülin Akgül.

**Año:** 2017.

**Lugar:** Elazığ, Turquía.

1094 estudiantes de 21 escuelas secundarias.

**Sexo:** 540 son mujeres y 554 hombres.

Investigar la relación existente entre la percepción de los estudiantes sobre el clima escolar y su adhesión a los valores humanitarios.

En la primera etapa se utiliza un método de muestreo en varias etapas para determinar la muestra del estudio. En la segunda fase se aplica el método de muestreo con criterios. En la tercera se incluye a los estudiantes en el muestreo de forma aleatoria.

Utilización de 2 escalas para recoger datos; Escala de Estudiantes sobre el Clima Escolar (SCSS) y Escala de Valores Humanitarios (HVS).

Se recoge que el clima de aprendizaje positivo afecta favorablemente a la adhesión de los estudiantes a los valores humanitarios (la amistad, la paz, la tolerancia y la responsabilidad). Se descubre la relación estadísticamente significativa entre todas las dimensiones dentro de las escalas de clima escolar y valores humanitarios.

Otro de los hallazgos sostiene que tres componentes del clima escolar, siendo el apoyo de los

Como herramienta adicional de recogida de datos, se realizan entrevistas con los directores de las escuelas.

Para efectuar el análisis, se registran los datos en un programa de paquete especial con un sistema numérico adecuado para el formato de la encuesta. Con el fin de descomponer y/o examinar los datos se utiliza los métodos de desviación estándar, análisis de correlación y análisis de regresión múltiple.

maestros/as, la orientación al éxito y un entorno de aprendizaje seguro (interacción positiva con los compañeros/as) son predictores significativos de la adhesión de los estudiantes a los valores humanitarios. Por tanto, la percepción de los estudiantes sobre el clima escolar afecta significativamente a su adhesión a los valores humanitarios.

Promover un clima en el que los profesores/as apoyen a los estudiantes y las expectativas de los mismos sean altas, mientras prevalece un sentimiento de seguridad, hace que aumente la adhesión de los discentes a los valores humanitarios y su tendencia a actuar conforme a esos valores.

El estudio apoya la idea de que el clima escolar es un predictor significativo del comportamiento de los estudiantes.

***The Polyethnic Competence of Class Teacher as a Resource for Ensuring the Psychological Security of Pupils in a Polycultural Educational Environment.***

Tatyana I. Kulikova, Kseniya S. Shalaginova y Svetlana A. Cherkasova.

**Año:** 2017.  
**Lugar:** Tula, Rusia.

58 maestros/as de aula y 127 alumnos de 7º y 8º grado.

**Edad:**  
Alumnos/as entre los 13 y 14 años.

Conocer el papel que desempeñan los profesores/as de clase para garantizar la seguridad psicológica de los alumnos/as en un entorno educativo policultural, valorando las competencias claves para su consecución.

Utilización de un conjunto de métodos específicos para reunir y procesar material fáctico. Por un lado, se realiza un análisis teórico de la literatura y sistemas, llevando a cabo una sistematización y síntesis de conceptos académicos para la comprensión de la competencia poliétnica de los docentes en el aula.

Por otro lado, se lleva a cabo un estudio empírico, incluyendo un experimento de comprobación, evaluación diagnóstica, cuestionarios y pruebas para determinar el nivel de desarrollo de la competencia poliétnica, así como sus condiciones psicopedagógicas para el fomento de la misma.

Estudio de correlación para valorar el nivel de desarrollo de la competencia poliétnica del profesorado en clase y establecer una relación entre ese nivel y el sentido de

Se recogen los siguientes resultados:

- Existe una fuerte dependencia positiva entre el sentido de seguridad psicológica del estudiante y el nivel de competencia poliétnica del profesor de la clase (coeficiente de correlación:  $r=0,82$ ).
- Existe una fuerte dependencia positiva entre el sentido de seguridad psicológica del estudiante y el componente motivacional y de valoración de la competencia poliétnica del profesor/a de la clase (coeficiente de correlación:  $r=0,71$ ).
- Existe una fuerte dependencia positiva entre el sentido de seguridad psicológica del estudiante y el componente comunicativo de la competencia poliétnica del profesor/a (coeficiente de correlación:  $r=0,69$ ).

seguridad psicológica de los estudiantes.

Empleo de las siguientes herramientas metodológicas: cuestionario "Seguridad psicológica en el entorno educativo" para determinar el sentido de seguridad psicológica; cuestionario de las Orientaciones basado en el Valor (VO) para evaluar los 3 indicadores necesarios para caracterizar la competencia poliétnica; evaluación diagnóstica de las orientaciones en materia de comunicación (cuestionario OC); evaluación diagnóstica de los niveles de empatía de I.M. Yusupov; y una autoevaluación sobre la capacidad de gestión del aula.

- Existe una fuerte dependencia positiva entre el sentido de seguridad psicológica del estudiante y el componente social/perceptivo de la competencia poliétnica del profesor/a (coeficiente de correlación:  $r=0,45$ ).

Se destaca habilidades orientadas a la cooperación, autovaloración personal, fomento de la capacidad de trabajar en equipo y de manera independiente, así como el desarrollo de la empatía en la interacción con los alumnos/as.

Se concluye que las cualidades personales del docente, relacionadas con su competencia poliétnica basada en la motivación, valores, comunicación y habilidades sociales y perceptivas, determinan la capacidad para crear condiciones seguras para el desarrollo psicosocial de los estudiantes.

***The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying.***

Helena Murphy, John Tubritt y James O'Higgins Norman.

**Año:** 2018.  
**Lugar:** Dublín, Irlanda.

10 profesores/as que imparten clase en la Educación Secundaria.

Examinar el nivel de empatía de los profesores/as para hacer frente a la intimidación y analizar la situación de una escuela en Irlanda.

Investigación de naturaleza positivista. Adopción de un enfoque deductivo a partir del desarrollo de una hipótesis de investigación.

Los resultados provenientes del enfoque aplicado se desarrollan a través del razonamiento lógico. El análisis de los datos se comparará con la literatura existente.

Con el fin de proporcionar un enfoque multidimensional de la medición de la empatía se emplea El Índice de Reactividad Interpersonal (IRI).

Los resultados muestran que la empatía de los docentes es un factor importante para crear y mantener en el tiempo un clima escolar positivo, lo que a su vez deriva en una prevención de conductas intimidatorias. De igual forma, se recoge que el comportamiento y el sistema de valores de los profesores/as influyen en los estudiantes.

Para ello, los profesionales docentes deben cuestionar los actos agresivos, asegurar un tratamiento del comportamiento de intimidación, infundir confianza en los estudiantes sobre la capacidad docente para hacer frente a estas situaciones, además de establecer relaciones positivas con el grupo de alumnos/as. La conciencia de los maestros/as sobre sus interacciones con los estudiantes, a la vez que se preocupan por el bienestar integral de los discentes, proporciona un sentido de conexión en la experiencia educativa y garantiza un clima escolar positivo.

***Increase Engagement and Achievement with Response Cards: Science and Mathematics Inclusion Classes.***

Duchaine, Ellen L., Jolivette, Kristine; Fredrick, Laura D., y Alberto, Paul A.

**Año:** 2018.  
**Lugar:** Texas, Estados Unidos.

2 profesores/as adscritos al Programa de Educación Individualizada (IEP) y 3 estudiantes sin discapacidad.

Comparar y conocer los beneficios del uso de Tarjetas de Respuesta (CR) como estrategia de enseñanza innovadora frente a otros métodos más tradicionales en las clases de una escuela secundaria, incluyendo a estudiantes con varias discapacidades y un historial de comportamientos desafiantes.

Estudio con diseño cuasi-experimental. Como variables dependientes, se reúnen datos académicos que incluye el compromiso de los estudiantes y el rendimiento académico.

Atendiendo al diseño y variables independientes, se maneja un Diseño de Tratamiento Alternativo (ATD). Para la aplicación de las intervenciones durante las sesiones de revisión se utiliza un programa aleatorio.

Para medir la satisfacción de los participantes, estudiantes y profesores/as se pasa el Formulario de Calificación de Aceptabilidad del Tratamiento-Revisado (TARF-R). A su vez, Se utiliza una lista de comprobación de observación para evaluar la fidelidad de la aplicación de la intervención.

Se recoge el uso de Tarjeta de Respuesta (CR) como una estrategia de enseñanza eficaz para aumentar el tiempo dedicado al aprendizaje y la participación, así como mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Concretamente, los resultados de los datos analizados sostienen que la implementación del CR como estrategia de enseñanza dirigida a los estudiantes de secundaria con y sin discapacidad resulta eficaz para aumentar la participación y el logro estudiantil.

Asimismo, los resultados de una evaluación de la validez social, realizada tanto por los estudiantes como por los docentes, informan de beneficios en el uso de las tarjetas de respuesta como estrategia de instrucción.

<p><b><i>Learning to Be: Teacher's Competences and Practical Solutions: A Step Towards Sustainable Development.</i></b></p>	<p>Somayyeh Ghorbani, Seyed Ebrahim Mirshah Jafari, y Fereydoon Sharifian.</p>	<p><b>Año:</b> 2018. <b>Lugar:</b> Isfahan, Irán.</p>	<p><b>Sección cualitativa:</b> 20 expertos en educación.</p> <p><b>Sección cuantitativa:</b> 217 profesores/as de enseñanza secundaria tras una muestra inicial de 498 participantes.</p> <p><b>Sexo:</b> 122 son mujeres (59.8%) y 82 hombres (40.2%).</p>	<p>Determinar las competencias profesionales de los maestros/as en "aprender a ser" y proporcionar soluciones prácticas para su realización.</p>	<p>Empleo de un diseño explicativo secuencial de métodos mixtos, llevado a cabo mediante dos métodos cualitativos y cuantitativos.</p> <p>Tras una saturación de datos, se utiliza la técnica de muestreo intencional para la selección de los participantes expertos en educación y los profesores de enseñanza secundaria, dentro de la población de la investigación tanto cualitativa como cuantitativa.</p> <p>Como instrumentos para la recogida de datos se utilizan entrevistas semiestructuradas y un cuestionario de competencias profesionales de elaboración propia con 14 subescalas.</p>	<p>Los resultados apuntan que los profesionales docentes destacan como competencias claves en "aprender a ser" (enfoque de aprendizaje que promueve la adquisición de conocimientos, aptitudes y valores que conducen al desarrollo de la personalidad en todos sus aspectos físicos, culturales, sociales e intelectuales), el desarrollo de la autoestima y la autoconfianza en los estudiantes; la capacidad para aumentar las habilidades personales en los estudiantes tales como la conciencia y confianza en sí mismo; y la capacidad para guiar a los alumnos/as a determinar objetivos de cara a su desarrollo personal.</p> <p>Además, se halla un consenso entre las opiniones de los expertos y los profesores/as sobre las competencias profesionales claves. Los expertos en materia clasifican una serie de soluciones prácticas</p>
---	--	---	---	--	--	---

					competencias científicas, actitudinales, habilidades, conductuales y generales.	para facilitar la enseñanza y aprendizaje de este enfoque, siendo las estrategias de formación docente, las modalidades de educación/capacitación y la participación de factores eficaces.
<p><i>'It ain't (only) what you do, it's the way that you do it': A mixed method approach to the study of inspiring teachers.</i></p>	<p>Pam Sammons, Alison Kington, Ariel Lindorff y Lorena Ortega.</p>	<p><b>Año:</b> 2018. <b>Lugar:</b> Inglaterra, Reino Unido.</p>	<p>17 profesores/as de escuelas primarias y secundarias en Inglaterra.</p> <p><b>Sexo:</b> 13 de los profesores son mujeres y 4 hombres.</p> <p>203 estudiantes, a los cuales se les pasa un cuestionario de preguntas abiertas.</p>	<p>Integrar y sintetizar la evidencia desde diferentes perspectivas, utilizando métodos múltiples con el objeto de aumentar el conocimiento y comprensión de lo que significa ser inspirador dentro del sistema educativo actual. Para ello se indaga en lo que dicen y hacen los profesores, así</p>	<p>El proyecto utiliza un enfoque pragmático-constructivista y el diseño de métodos mixtos.</p> <p>Adopción de un diseño de investigación secuencial cuyos instrumentos para la recogida de datos se centraron en entrevistas semiestructuradas con profesores/as, observaciones sistemáticas dentro del aula utilizando notas de campo descriptivas, hojas de clasificación numérica dirigida a profesores/as y cuestionarios de preguntas abiertas a los estudiantes.</p>	<p>Las relaciones positivas entre profesores/as y alumnos/as y el alto grado de compromiso se revelan como una característica clave de la enseñanza inspiradora. Para ello es necesario que el docente contribuya a la promoción de un clima seguro y estimulante en el aula, gestionando positivamente la misma.</p> <p>A su vez, se resalta la importancia de una disposición y organización efectiva de la clase y la oferta de una instrucción clara. Con el fin de favorecer el compromiso, participación y motivación de los estudiantes, entre las estrategias docentes se destaca la necesidad de ofrecer retroalimentación positiva de</p>

como en los puntos de vista y experiencias de los estudiantes.

cara al trabajo y comportamiento discente, interacción amistosa y relajada, ofrecer formas de apoyo individual y un grado de elección conforme a la dificultad de la tarea, así como estructurar efectivamente el clima de trabajo.

Conforme a este último hallazgo, se resalta la utilización eficiente del espacio y los recursos disponibles, siendo visibles y accesibles para todos los alumnos/as.

Se concluye que los profesores/as inspiradores son profesionales comprometidos, eficaces, seguros, reflexivos, bien informados y organizados. Muestran pasión por lo que enseñan y se centran en el bienestar de los estudiantes.

*An investigation of the relationships between the teaching*

Lorcan Donal Cronin, Justine Allen, Claire.

**Año:** 2018.

**Lugar:** Ormskirk, Inglaterra.

294 estudiantes británicos que asisten a seis escuelas secundarias en

Explorar las relaciones existentes entre el clima de enseñanza, la percepción de los

Metodología de corte cuantitativo; análisis estadístico y factorial a través de estadísticas no paramétricas, de regresión, escalas de clasificación y modelos de ecuaciones estructurales.

Este estudio demuestra que los estudiantes, a través de las dinámicas enmarcadas dentro de la educación física, perciben que están desarrollando las siguientes habilidades para la vida:

*climate, students' perceived life skills development and well-being within physical education.*

Mulvenna y Paul Russell.

Escocia e Inglaterra.

**Sexo:** 204 de los estudiantes son hombres y 90 son mujeres.

**Edad:** comprendida entre los 11 y los 18 años; edad media de 13,70 ( $SD = 1.52$ ).

estudiantes sobre el desarrollo de las habilidades para la vida dentro del marco de la educación física y el bienestar psicológico generado. A su vez, se persigue evaluar si el apoyo a la autonomía percibido está relacionado positivamente con cada una de las aptitudes para la vida.

Los datos se reunieron mediante una encuesta que evalúa la percepción de apoyo a la autonomía de los maestros/as y el desarrollo de habilidades para la vida percibido por los participantes dentro de educación física (*trabajo en equipo, establecimiento de metas, manejo del tiempo, habilidades emocionales, comunicación interpersonal, habilidades sociales, liderazgo y resolución de problemas y toma de decisiones*), y su bienestar psicológico (*autoestima, afecto y satisfacción con la vida*).

El apoyo a la autonomía percibido se evalúa con una versión del Cuestionario de Clima Deportivo de 6 elementos. Para evaluar el desarrollo de habilidades para la vida se utiliza La Escala de Habilidades para la Vida en el Deporte de 43 elementos. La autoestima se mide a través de la subescala de autodescripción general del *Cuestionario de*

*trabajo en equipo, establecimiento de metas, gestión del tiempo, habilidades emocionales y sociales, liderazgo, resolución de problemas y toma de decisiones.*

Los hallazgos muestran que la percepción de apoyo a la autonomía se relaciona positivamente con el desarrollo de las ocho habilidades para la vida y el total de habilidades para la vida se relacionaron positivamente con los tres indicadores de bienestar psicológico (autoestima, afecto positivo y satisfacción con la vida).

A su vez, los hallazgos muestran que las habilidades individuales para la vida tuvieron sólo un pequeño efecto de mediación en estas relaciones.

Los resultados de este estudio sugieren que los profesores/as deben crear un clima de apoyo a la autonomía para promover las

*Autodescripción II.* El efecto positivo de los estudiantes se evalúa usando la subescala positiva de la Programación de Efectos Positivos y Negativos. La satisfacción con la vida se mide usando la Escala de Satisfacción con la Vida.

aptitudes para la vida de los estudiantes y mejorar su bienestar psicológico.

Para evaluar el factor de estructura de la escala se emplea el análisis factorial confirmatorio (CFA), el modelo estructural exploratorio de ecuaciones (ESEM) y análisis bifactorial.

Para el análisis preliminar de datos, se utiliza estadísticas descriptivas para evaluar cómo los participantes puntúan cada una de las variables y correlaciones con el objeto de determinar las relaciones entre todas las variables.

Con respecto al análisis principal, se pone a prueba el marco de Benson y Saito (2001) utilizando una serie de modelos de mediación por medio de un análisis de bootstrapping no paramétrico.

*¿Can cooperative video games encourage social and motivational inclusion of at-risk students?*

Thorkild Hanghøj, Andreas Lieberoth y Morten Misfeldt.

**Año:** 2018.

**Lugar:** Dinamarca.

**Muestra inicial:** 190 estudiantes provenientes de los grados 3-6 (edad M 5 11.48, SD 5, 0.84, 98 mujeres).

**Muestra final:** 32 estudiantes con dificultades sociales y falta de motivación (edad M 5 11,37, SD 50,94, 12 mujeres).

**Edad:** oscila entre los 9-12 años.

Investigar cómo y en qué medida la intervención proveniente del enfoque aplicado “School at Play” genera cambios en la participación, motivación y experiencia de las tareas disciplinarias de los estudiantes, analizando los cambios positivos para los discentes en riesgo de exclusión social e identificando las diferencias que puedan surgir, en términos de efectos positivos, entre estos alumnos/as y el resto.

Metodología cualitativa en la cual se emplea un enfoque de métodos mixtos. Se combina un enfoque de medición repetida con observaciones cualitativas explicativa. Concretamente, la intervención combina el empleo del juego de rol en acción cooperativa Torchlight II y la gamificación analógica.

Para medir los efectos en el bienestar social, en el aprendizaje y patrones de motivación, se lleva a cabo la evaluación del profesorado junto con las escalas de percepción del lugar de la causalidad de los estudiantes.

Los efectos en el bienestar social, el aprendizaje y los patrones de motivación se miden a través de la evaluación del profesorado combinada con las escalas de percepción de los estudiantes. La identificación y selección de los jóvenes en riesgo se determina mediante una combinación de entrevistas a los docentes.

La intervención muestra efectos multidimensionales con un impacto positivo y/o efectivo en el bienestar de los estudiantes en situación de riesgo. Además, como resultado se obtiene que la dependencia de regulación externa para el aprendizaje y desarrollo personal se reduce considerablemente con este tipo de prácticas. De igual forma, este análisis confirma que la intervención genera discrepancias con respecto a la relación entre las actividades de juego y las tareas inmersas en el plan de estudios.

Todo ello indica que el impacto positivo proveniente de la creación de un clima de juego en las aulas se debe fundamentalmente a una reformulación de la participación y el compromiso de los estudiantes con respecto al programa curricular.

***Understanding the work of FLOs through a recovery framework lens.***

Cindy Rushton y Kimberley Wilson.

**Año:** 2018.

**Lugar:** Australia.

61 estudiantes.

**Edad:** de 12 a 18 años.

92 profesionales (maestros, trabajadores sociales, personal de apoyo y administradores de programas).

Examina el valor de un marco teórico de recuperación para comprender las prácticas empleadas por los profesores/as en las escuelas de la Opción de Aprendizaje Flexible (FLO).

Investigación de corte cualitativo. Se emplea la entrevista en profundidad, utilizando una grabadora como técnica para la recogida de datos, además de observaciones de campo.

El marco analítico comprende un análisis "híbrido" que incluye un equilibrio entre los enfoques de codificación inductivo y deductivo.

Primero se realiza un análisis inductivo preliminar para la codificación sistemática de los datos. Posteriormente se utiliza un programa informático de análisis cualitativo Nvivo 10 (QSR International) para codificar las transcripciones.

Finalmente se realizan comprobaciones cruzadas de las transcripciones para verificar la exactitud y coherencia de las mismas.

Los cinco componentes básicos del marco de recuperación demuestran la utilidad práctica de la labor de los profesores/as en la mejora de la satisfacción de las necesidades de los estudiantes.

En primer lugar, otorgan prioridad al desarrollo de una conexión con el discente a través de un ambiente seguro y respetuoso donde los estudiantes puedan comunicarse libremente.

En segundo lugar, los profesores/as fomentan la esperanza y el optimismo sobre el futuro. En tercer lugar, los profesores/as apoyan el desarrollo de una identidad más positiva a través de un reconocimiento de sus fortalezas.

En cuarto lugar, los docentes guían a los estudiantes a descubrir el sentido de sus vidas. Por último, los profesores/as capacitan a los estudiantes en lo

						<p>referido a las habilidades y herramientas necesarias para prosperar en la sociedad, lo que permite una mayor capacidad en la toma de decisiones futuras.</p> <p>En definitiva, el marco de recuperación es una herramienta que permite a los estudiantes sentirse en conexión positiva con el aula y respetados en la escuela, así como un mayor sentimiento de esperanza y optimismo para con su futuro. También se releva como una herramienta efectiva para el intercambio comunicativo y la reflexión sobre la práctica en el aula.</p>
<p><b><i>Empathic and Supportive Teachers, Key to Quality and Efficiency in Education.</i></b></p>	<p>Speranța Lavinia Țibu y Irina Horga.</p>	<p><b>Año:</b> 2018. <b>Lugar:</b> Bucarest, Rumanía.</p>	<p>73 estudiantes de 9º grado y 260 profesores/as de escuelas secundarias superiores situadas en zonas desfavorecidas.</p>	<p>Ofrecer una imagen general y actualizada sobre el Abandono Escolar Temprano (ESL) en Rumania, analizando la perspectiva de las políticas y de los</p>	<p>La metodología de investigación ha sido diseñada en asociación europea, en el marco del proyecto Erasmus+: <i>Profesores empáticos y solidarios, clave para la calidad y la eficiencia de la educación (EMPAQT)</i>. La metodología de investigación comprende un análisis de los</p>	<p>Las conclusiones del estudio ponen de relieve la necesidad de que los profesores/as desarrollen mejor sus aptitudes y competencias para trabajar con jóvenes en riesgo de padecer el síndrome de abstinencia escolar. Competencias para crear situaciones de aprendizaje que fomenten la equidad y la inclusión; competencias para</p>

actores educativos. A su vez, se persigue definir las necesidades metodológicas de los maestros/as en el dominio de las aptitudes de comunicación y entrenamiento para la gestión de la diversidad en el aula.

principales documentos de política educativa referentes al Abandono Escolar Temprano (ESL) y una encuesta cuantitativa basada en cuestionarios dirigidos a los estudiantes y profesores/as.

desarrollar la capacidad de recuperación de los estudiantes para que puedan hacer frente a la adversidad; competencias de orientación y asesoramiento con el fin de ayudarlos en lo referido al rendimiento académico y de cara al desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, la educación y su futuro profesional.

Atendiendo a las percepciones de los estudiantes, requieren que los profesores/as tengan buenas habilidades socio-emocionales para poder entender y dar apoyo específico.

***The Impact of Social Inclusion on the Social Development of Students with a General Learning Difficulty in Postprimary***

Niall King y Barry J. Ryan.

**Año:** 2018.

**Lugar:** Dublín, Irlanda.

6 estudiantes con diferentes dificultades de aprendizaje (dentro del rango de CI de 35-50) y 29 profesionales docentes.

Explorar el desarrollo social de los alumnos/as con Dificultades Generales de Aprendizaje (GLD) en una escuela convencional en la educación posprimaria en Irlanda.

Metodología mixta empleando un estudio de casos. Los datos cualitativos se centran en los cuestionarios, mientras que los datos cualitativos se reúnen mediante entrevistas semiestructuradas. En ambos métodos se utiliza una muestra por conveniencia.

Para el análisis de los datos cualitativos se utiliza una

El estudiante situado físicamente en el medio de la clase permite al profesor/a y a sus compañeros/as interactuar más frecuentemente con este estudiante y sentirse igual a sus compañeros. El apoyo del profesor, en combinación con la inmersión en la clase convencional, se considera clave en el desarrollo del estudiante GLD. La interacción efectiva

***Education in Ireland.***

estrategia inductiva. Empleo de un análisis temático centrado en una codificación de las entrevistas, organización de los códigos en temas, así como la utilización de un mapa temático para ver la relación entre los códigos y la diferencia entre los temas a lo largo de las entrevistas. La triangulación y la saturación de datos se logra mediante los métodos de recopilación de datos, complementados por los diarios de investigación retrospectiva y la literatura académica.

entre compañeros dentro del clima de aula se considera clave para la promoción de estos alumnos/as.

Por otro lado, los estudiantes con GLD alcanzan un nivel de desarrollo óptimo en habilidades sociales como resultado directo de ser incluidos en las clases y actividades regulares.

Se concluye que, en un entorno adecuado, tanto físico como cultural, las habilidades sociales de los estudiantes con GLD pueden mejorar, principalmente a través de una mayor interacción social con sus compañeros/as.

***Educación para la paz y violencia escolar a través de un proyecto musical en secundaria.***

Roberto Cremades-Andreu y Carlos Lage Gómez.

**Año:** 2018.  
**Lugar:** Madrid, España.

14 estudiantes de 1º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 26 estudiantes de 3º de la ESO de un centro de la

Estudiar las implicaciones relacionadas con el proceso de composición e improvisación musical colectiva en la secundaria, como una manera de favorecer la educación para la

Como método de estudio se emplea la investigación acción desde una triple vertiente (la mejora de los procesos de aprendizaje, el uso de una metodología para buscar nuevos enfoques en la enseñanza de la música en secundaria y la mejora de la práctica docente). Se implementa un plan de acción

La música expresa la identidad social y es una forma de autoexpresión. Se percibe como un agente motivador y favorecedor de la identificación de los grupos debido al desarrollo de una unidad colectiva.

El alumnado construye experiencias musicales significativas a partir de sus vivencias en el aula. Tales

Comunidad de Madrid.	paz y la convivencia entre estudiantes a	centrado en la creación de una Banda Sonora acerca del acoso.	vivencias devienen de la creación de un ambiente de clase centrado en la confianza mutua y alto grado de responsabilidad, determinado por el bienestar y la participación del estudiante.
<b>Sexo 1</b> (1º ESO): 9 chicas y 5 chicos.	través de experiencias musicales significativas en el contexto de aula.	Atendiendo a los instrumentos se utiliza la observación participante, observación no participante, diario de campo y encuestas al concluir el proyecto.	Por otro lado, por medio del aprendizaje cooperativo, se mejora la interacción del grupo, convirtiendo la música en un vehículo de socialización. Asimismo, este aprendizaje muestra relevancia tanto a nivel de motivación como de socialización.
<b>Sexo 2</b> (3º ESO): 17 chicas y 9 chicos.	el contexto de aula.	Para el análisis de los datos se lleva a cabo un análisis de contenido por medio de la triangulación de datos hasta alcanzar una saturación de la información.	A su vez, la audición ha generado emociones positivas, tanto en el plano individual como grupal.
			En definitiva, las experiencias musicales del estudiante en un espacio de aprendizaje creativo favorecen la motivación a nivel individual y colectivo, las emociones positivas, el ambiente de aula, el bienestar y la identidad del grupo. Se observa en el estudio un favorecimiento de la convivencia entre los participantes.

***El alumnado de educación secundaria obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida.***

Patricia Olmos Rueda, Josep M. Sanahuja Gavaldà y Òscar Mas Torelló.

**Año:** 2018.  
**Lugar:** Barcelona, España.

310 alumnos/as (87%) de un total de 357 entre primero y cuarto de la ESO de un instituto de Barcelona que presentan Necesidades Educativas Especiales y estudiantes sin necesidades educativas.

**Sexo:** 175 son hombres (56,5%) y 132 mujeres (el 42,6%).

Indagar y conocer el perfil, creencias y actitudes del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la inclusión educativa y el trabajo de dos figuras docentes en el aula (profesor/a de apoyo y profesor/a de aula).

Investigación de corte cuantitativo. Atendiendo al diseño metodológico, el alumnado actúa como fuente de datos y participantes activos a los que se les ofrece retroalimentación acerca de los resultados, obteniendo la información de manera directa. Se aplica únicamente el instrumento relativo a los cuestionarios dirigidos al alumnado. El cuestionario del alumnado cuenta con un total de 34 ítems estructurados en dos bloques.

Para el análisis de los datos del cuestionario, aplicados por parte de un investigador universitario, se utiliza el programa estadístico SPSS (versión 17.0).

Le procede un análisis estadístico descriptivo, correlacional e inferencial.

Se recoge una correlación positiva entre la relación del alumnado con el profesorado y su motivación por asistir al centro educativo. Cuando el alumnado está contento con el profesorado, las clases le resultan más atractivas. Asimismo, cuando el profesor/a muestra una actitud positiva hacia el alumno/a, éste se siente valorado y motivado.

Por otro lado, la presencia del profesorado de apoyo en el aula ordinaria y en el centro escolar, las metodologías empleadas, la actitud docente y las relaciones sociales favorecen la inclusión educativa.

Se recoge como estrategia docente de cara a la inclusión educativa un trabajo colaborativo entre profesionales docentes, conformación de grupos de trabajo heterogéneos, dinámicos y flexibles que permitan a todo el alumnado

trabajar de forma grupal y adopción de una metodología orientada al aprendizaje y apoyo entre iguales.

En definitiva, los resultados señalan una actitud positiva hacia la inclusión y una estimación positiva, por un lado, de la docencia compartida, y por otro, del efecto que tiene la presencia de un profesor/a de apoyo dentro del espacio del aula. Esta figura permite reforzar esa actitud positiva en tanto que contribuye a un mejor proceso de socialización, interacción, inclusión y atención a la diversidad en las aulas y de cara al centro escolar.

***Belonging as a Pathway to Inclusive: An Inquiry into Supporting Inclusive Practice in***

Tracey Ellery.

**Año:** 2019.

**Lugar:** Nueva Zelanda.

4 estudiantes que cursan del año 7 al 11 (*pertenecientes a la escuela Intermedia y Secundaria si atendemos a*

Conocer e investigar acerca de las perspectivas de los estudiantes sobre el sentido de pertenencia y la relación entre

Utilización de un enfoque cualitativo.

Empleo de un *foto-voz* y entrevistas basadas en grupos de discusión para la obtención de un formato que permita la

Los estudiantes experimentan un sentimiento de pertenencia con respecto a la escuela cuando se sienten acogidos por los profesores/as, cuando las relaciones establecidas con los docentes son respetuosas y cuando perciben que están aprendiendo.

**Secondary Schools.**

*nuestro marco normativo).*

las prácticas inclusivas.

investigación de percepciones estudiantiles.

Se destaca la necesidad de promover actos de bienvenida, establecer relaciones positivas entre alumno-profesor, entender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, compartir experiencias personales, además de crear un ambiente acogedor de confianza y diversión. El desarrollo de una comprensión individualizada de los estudiantes promueve un sentimiento de comprensión y aceptación en los estudiantes.

El grupo final de participantes se mantiene confidencial.

Aplicación de un enfoque de análisis basado en los datos recopilados en la investigación, con carácter abierto e inductivo.

***The impact of the educator's emotional orientation and personal qualities on the process of gaining authority among socially maladjusted adolescents.***

V. K. Eliseev, I.M. Eliseeva, U.I. Dedyaeva, M.V. Korobova y U.V. Romanova.

**Año:** 2019.  
**Lugar:** Rusia.

28 profesionales docentes y 62 adolescentes en riesgo social.

Investigar empíricamente cómo el tipo de orientación emocional y las cualidades personales del docente influyen en el proceso relativo a la consecución de autoridad entre los adolescentes socialmente inadaptados.

Investigación empírica. En el desarrollo de la investigación se utilizan los siguientes métodos y/o técnicas: análisis de la literatura, métodos empíricos de observación, experimentación, cuestionario, B.I. Cuestionario de Dodonov para analizar la orientación emocional, Escala modificada de Feldes de "distancia simpática" y una escala referencial.

Con el objeto de procesar los datos obtenidos se aplican

Los resultados muestran que los tipos de orientación emocional predominantes en los docentes del grupo de estudio son el altruista (15%) y la comunicativa (18%).

Según los datos obtenidos, un cierto conjunto de rasgos personales que posee un educador/a contribuye a moldear la actitud de los estudiantes hacia él y ayuda al educador a ganar autoridad entre los

					<p>métodos de análisis cualitativo y cuantitativo. Los datos de la investigación se obtienen mediante pruebas y encuestas dirigidos a los docentes y estudiantes en riesgo social.</p>	<p>adolescentes socialmente inadaptados.</p> <p>De esta forma, los profesores/as que poseen rasgos de personalidad que conforman el tipo altruista y comunicativo de la orientación emocional general (<i>honestidad, confianza en sí mismos, sociabilidad, capacidad de relacionarse, escucha o respeto</i>) ejercen una influencia positiva en el comportamiento y la actividad de los adolescentes socialmente inadaptados.</p>
<p><b><i>Understanding the “atypical” activity of teachers: example of collaborative pedagogical format in secondary school.</i></b></p>	<p>Serge Leblanc y Céline Sauvaire-Maltrana.</p>	<p><b>Año:</b> 2019. <b>Lugar:</b> París, Francia.</p>	<p>3 profesores/as de secundaria (Christophe, Nathalie y Céline) que cumplieran los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer el trabajo en bloques.</li> </ul>	<p>Mostrar cómo la actividad de tres profesores/as experimentados, dentro del enfoque pedagógico cooperativo, se reestructura a nivel de la organización del espacio-tiempo, de la utilización de los medios y</p>	<p>Metodología de corte cualitativo; estudio de carácter empírico realizado en el marco de la antropología cognitiva.</p> <p>Como instrumentos para la recogida de datos, se emplean intercambios informales, observaciones, grabaciones de vídeo en el aula y entrevistas de autoconfrontación con cada uno de los participantes.</p>	<p>Organizar el aula en bloques dinamiza y favorece la transición de una situación en la cual el profesor/a interactúa con todo el grupo a otra en la que los propios alumnos/as interactúan entre sí sin romper la dinámica de los intercambios.</p> <p>Atender a las dimensiones de espacio y colocación tanto de los recursos como de las personas dentro del aula permite contribuir a un espacio de compromiso para el alumnado y crear un clima relacional seguro.</p>

- |  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar la cooperación como estrategia pedagógica.</li> </ul>                    | <p>con respecto a los modos de interacción entre los alumnos/as, mostrando especial atención a la interacción entre el grupo y el profesor/a y los beneficios que todo ello conlleva.</p> | <p>Para el procesamiento de datos, se construyen y analizan en tres pasos: primero construcción de protocolos de dos partes para cada situación, segundo identificación de las unidades y construcción de narrativa, y tercero comparación de las actividades de los tres profesores/as e identificación de dificultades.</p> | <p>Estructurar una zona al final del aula con asiento para el docente, utilizado durante ciertas horas de clase, permite dejar más espacio a los estudiantes, optimizar su participación oral y contribuir a su desarrollo personal.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñar diferentes asignaturas (<i>matemáticas, francés e inglés</i>).</li> </ul> | <p>a la interacción entre el grupo y el profesor/a y los beneficios que todo ello conlleva.</p>   | <p>Empleo del análisis semiológico en forma de signo "tetrádico" a través del procesamiento simultáneo del extracto de protocolo de dos partes.</p>   | <p>El enfoque centrado en la pedagogía cooperativa se releva como un recurso tranquilizador, estimulante y gratificante para los alumnos/as, en el que a través de la acción y la experimentación van construyendo el proceso de aprendizaje. La introducción de este enfoque en el aula podría contribuir al logro de nuevos objetivos escolares centrados en el bienestar socioacadémico del discente.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener compromiso con la enseñanza del plan de estudios.</li> </ul>                | <p>con respecto a los modos de interacción entre los alumnos/as, mostrando especial atención a la interacción entre el grupo y el profesor/a y los beneficios que todo ello conlleva.</p> | <p>Empleo del análisis semiológico en forma de signo "tetrádico" a través del procesamiento simultáneo del extracto de protocolo de dos partes.</p>   | <p>Por otro lado, la organización espacial del aula limita e incluso ofrece diferentes posibilidades de acción e interacción.</p> <p>Se destaca la necesidad de utilizar estrategias centradas en el desarrollo de la capacidad de comunicación y de pensamiento crítico del estudiante. Crear un clima en el que puedan expresarse, experimentar y</p>  |

confrontar sus ideas, respetando las reglas del grupo, en el cual el docente otorgue mayor libertad en términos de elección, participación e iniciativa para que experimenten mayor sensación de autoeficacia personal.

El tipo de relación que se construye con los alumnos/as puede tener efectos reales en el clima de trabajo de la clase. Se recoge que el clima del aula es uno de los factores que puede afectar a los estudiantes y desanimarlos cuando es negativo.

<p><b><i>The role of within-class consensus on mastery goal structures in predicting socio-emotional outcomes.</i></b></p>	<p>Lisa Bardach, Marko Lüftenegger, Takuya Yanagida, Barbara Schober y Christiane Spiel.</p>	<p><b>Año:</b> 2019. <b>Lugar:</b> Viena, Austria.</p>	<p>1.455 estudiantes de secundaria austriacos repartidos en 157 aulas.  <b>Sexo:</b> 65,70% son mujeres y 34,30 % hombres.  <b>Edad:</b> promedio de 14,31 años de</p>	<p>Comprobar si el consenso dentro del aula sobre las tres dimensiones de las estructuras de objetivos de dominio de la tarea, la autonomía y el reconocimiento-evaluación tiene resultados socioemocionales</p>	<p>Investigación de corte cuantitativo. Se utilizan encuestas para medir las percepciones de los estudiantes en cuanto a las estructuras de objetivos de dominio, el clima del aula, el clima de error y el aprendizaje cooperativo. Los elementos que evalúan tales estructuras se refieren a la asignatura de matemáticas y los elementos que evalúan el clima de la clase hacen referencia a las relaciones positivas con los</p>	<p>Los resultados de los modelos de ecuaciones estructurales revelan que el consenso dentro de la clase sobre todas las dimensiones de las estructuras de objetivos de dominio predice un clima de error menos negativo. Además, el consenso sobre la tarea y la autonomía predice un manejo más frecuente de las estrategias de aprendizaje cooperativo; y el consenso sobre</p>
--	--	--	--	--	--	---

edad (SD = 2,18).  
 positivos en lo que respecta al clima de la clase, las reacciones negativas de los compañeros de aula ante los errores y el aprendizaje cooperativo.  
 compañeros/as de clase sin centrarse en una asignatura en concreto.  
 Se analizan los datos empleando Mplus versión 7.4. Asimismo, se estima una serie de modelos de factores de confirmación de niveles múltiples (ML-CFA) para investigar la efectividad de los modelos de medición para el conjunto de escalas.  
 la tarea predice un clima de clase más positivo.  
 Los hallazgos muestran que los niveles más altos de consenso dentro de la clase sobre las estructuras de objetivos de dominio mejoran los resultados socio-emocionales beneficiosos.

***Teacher–student interaction and lower secondary school students’ situational engagement.***

Sanni Pöysä, Kati Vasalampi, Joono Muotka, Marja-Kristiina Lerkkanen, Anna-Maija Poikkeus y Jari-Erik Nurmi.  
**Año:** 2019.  
**Lugar:** Jyväskylä, Finlandia.

709 estudiantes de séptimo grado de 59 aulas, pertenecientes a 26 escuelas secundarias de primer ciclo.  
 51 profesores/as.  
**Sexo:** 338 eran mujeres (47,7%) y 371 eran hombres (52,3 %).

Ampliar la comprensión en torno a la participación de los estudiantes examinando la manera en que la participación situacional durante una lección concreta se asocia con las interacciones observadas entre el profesor/a y el estudiante en el aula (el apoyo emocional, el apoyo instructivo

Estudio longitudinal. Como instrumento para la recogida y análisis de los datos se utilizan grabaciones en vídeo (155 lecciones; 90 lecciones de lengua y 65 de matemáticas). Utilización del instrumento de observación del Sistema de Puntuación de la Evaluación del Aula - Secundaria (CLASS-S) para la codificación de los datos. Empleo de un instrumento móvil de evaluación de situaciones in situ para recoger las autocalificaciones discentes.

Los resultados indican que el apoyo emocional en el aula se asocia positivamente con el compromiso emocional y la búsqueda de ayuda de los estudiantes, mientras que la organización del aula se asocia con el compromiso conductual y cognitivo de los estudiantes. En general, los resultados aportan pruebas que sugieren que la participación de los estudiantes puede fomentarse mediante interacciones de apoyo entre profesores/as y estudiantes.

**Edad:** media de 13 años y 2 meses (SD = 4 meses). y la organización del aula) en la misma lección. Los datos se analizan con un modelo jerárquico de dos niveles de clasificación cruzada.

***Teacher Caring as a Protective Factor: The Effects of Behavioral/Emotional Risk and Teacher Caring on Office Disciplinary Referrals in Middle School.***

Emily K. Gallagher, Bridget V. Dever, Craig Hochbein y George J. DuPaul.

**Año:** 2019.

**Lugar:** Pensilvania, Estados Unidos.

1151 estudiantes tras una muestra inicial de 1.206 participantes; pertenecientes a los grados sexto a octavo (35% en el octavo grado, 32% en el séptimo grado y 33% en el sexto grado).

**Edad:** oscila entre los 11 y los 14 años (M = 12,6, SD = 0,95).

Examinar las asociaciones e interacciones entre el riesgo de problemas de conducta y emocionales, las Remisiones Disciplinarias de la Oficina (ODR) y el cuidado de los profesores/as.

Estudio de corte cuantitativo. Utilización de la técnica estadística Análisis Factorial Exploratorio (AFE) junto al programa estadístico SPSS.

Exploración de las relaciones entre las variables de interés, dando lugar a una matriz de correlación. Las tres preguntas principales de la investigación se examinan mediante un análisis de regresión logística.

Como instrumentos para la recogida de datos se utilizan encuestas.

Los altos niveles de riesgo conductual/emocional (BER), así como los bajos niveles de atención de los docentes predicen más ODR (eventos en los que un profesor/a o un miembro del personal de la institución observa a un estudiante violar una norma escolar y presenta la documentación necesaria a la dirección de la escuela).

A su vez, los estudiantes con niveles normales de riesgo que informan de niveles más altos de atención por parte del profesorado reciben significativamente menos ODR que los estudiantes con riesgo normal que informan de niveles más bajos de atención.

El cuidado del docente y los ODR están relacionados

***How All Students Can Belong and Achieve: Effects of the Cultural Diversity Climate Amongst Students of Immigrant and Nonimmigrant***

Maja K. Schachner, Miriam Schwarzenthal, Fons J. R. van de Vijver y Peter Noack.

**Año:** 2019.  
**Lugar:** Alemania.

1.971 estudiantes en 88 aulas culturalmente diversas de 22 escuelas secundarias.

1.209 (61%) de los estudiantes son de origen inmigrante (M/edad 11,59 años, SD/edad 0,76, 50%

Conocer los efectos del clima percibido en torno a la igualdad, la inclusión y el pluralismo cultural en la pertenencia a la escuela y los resultados de los estudiantes (rendimiento, autoconcepto

Investigación de carácter empírico-analítico. Utilización de un enfoque analítico en el que se establecen equivalencias de medición entre estudiantes de origen inmigrante y no inmigrante, lo que permite determinar la fiabilidad de las escalas y los medios de escala recopilados. A su vez, se emplea la técnica estadística correspondiente al análisis multivariado de covarianza (MANCOVA) para comprobar

negativamente, de tal manera que los estudiantes que reportan mayores niveles de cuidado del profesorado tienen menores números de ODR. Los resultados apuntan que el cuidado de los docentes ayuda a mitigar el impacto conductual del BER (riesgo conductual/emocional). El apoyo y cuidado del docente es determinante para la promoción del desarrollo prosocial y la prevención de problemas conductuales.

Las percepciones tanto de igualdad, inclusión como de pluralismo cultural se asocian con un mayor sentido de pertenencia a la escuela. La pertenencia a la escuela se asocia a su vez con mejores resultados en lo que respecta a la obtención de logros académicos, autoconcepto académico y satisfacción en la vida.

Se concluye que los estudiantes que perciben que el contacto y

***Background in Germany.***

hombres) y 762 (39%) de origen no inmigrante (M/edad 11,43 años, SD/edad 0,66, 56% hombres).

académico y satisfacción en la vida) pertenecientes a la educación secundaria.

las diferencias medias entre estudiantes de origen inmigrante y no inmigrante.

Le sigue un análisis multinivel en Mplus 7.3, abordando las dos hipótesis planteadas. Se lleva a cabo un modelo de medición manifiesta, utilizando variables observadas a nivel individual. La construcción del modelo paso a paso incluye: ejecución de un modelo de interceptación único centrado en las correlaciones intraclase (ICCs); ejecución de un modelo introduciendo predictores del anhelo escolar percibido; introducción de predictores de pertenencia a la escuela a nivel de aula; inserción de interacciones a nivel individual y cruzado del clima de diversidad cultural.

Escala tipo Likert para la recogida de impresiones de los discentes.

relación positiva, así como la cooperación entre los estudiantes de diferentes orígenes culturales se fomenta en su aula (el apoyo a la igualdad y la inclusión), pueden participar en interacciones más positivas, con menos incidencias de discriminación por razones étnicas, y formar más amistades.