

AULAS AFECTIVAS E INCLUSIVAS Y BIENESTAR ADOLESCENTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

(EMOTIONAL AND INCLUSIVE CLASSROOMS AND ADOLESCENT WELL-BEING: A SYSTEMATIC REVIEW)

Patricia Iglesias-Díaz
Clara Romero-Pérez
Universidad de Sevilla

DOI: 10.5944/educXX1.28705

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Iglesias-Díaz, P., y Romero-Pérez, C., (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XX1*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705>

Iglesias-Díaz, P., & Romero-Pérez, C., (2021). Emotional and inclusive classrooms and adolescent well-being: a systematic review. *Educación XX1*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705>

RESUMEN

El ambiente de aula percibido por los estudiantes incide de forma significativa en su aprendizaje y desarrollo de la personalidad. El profesorado puede contribuir a promover el bienestar adolescente y la inclusión a través del clima emocional de aula. Los estudios sobre clima de aula, bienestar adolescente e inclusión en educación secundaria son minoritarios en comparación con los existentes en educación infantil y primaria. En este contexto, los objetivos de este trabajo son los siguientes: (a) analizar las relaciones entre un clima de aula afectivo e inclusivo con el bienestar adolescente; (b) sistematizar las competencias docentes más apropiadas para dinamizar la calidad afectiva e inclusiva del ambiente de aula en educación secundaria.

Para responder a los objetivos del estudio, se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura y se han seguido las directrices marcadas en la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas científicas. Para la revisión metodológica, se evaluaron los artículos con las herramientas JBI Critical Appraisal Tools. Se consultaron las bases de datos ERIC y Web of Science. El período de búsqueda comprendió desde 2016 a 2020.

La revisión se realizó sobre la base de 32 estudios seleccionados. Los resultados obtenidos ofrecen evidencias contrastadas del impacto de un ambiente afectivo e inclusivo de aula en el bienestar adolescente de educación secundaria. Asimismo, se demuestra el papel destacado del profesorado en la promoción de un ambiente amigable e inclusivo de aula y la necesidad de formación en competencias emocionales, interpersonales e interculturales. Se concluye que un clima de aula afectivo e inclusivo promueve no solo un desarrollo óptimo de la personalidad en la etapa de la adolescencia, sino que también impulsa la socialización en los valores de aprecio y respeto a la diversidad.

PALABRAS CLAVE

Ambiente de la clase, inclusión, bienestar del estudiante, enseñanza secundaria, competencias del docente

ABSTRACT

The classroom environment as perceived by students significantly impacts their learning and personality development. Teachers can help promote adolescent well-being and inclusion through the classroom environment. Studies on classroom climate, adolescent well-being and inclusion in secondary education are a minority compared to those in early childhood and primary education. In this context, the objectives of this work are the following: (a) to analyze the relationships between an emotional and inclusive classroom climate with the emotional well-being of adolescents; (b) to systematize the most appropriate teaching competencies to foster the affective and inclusive quality of the classroom environment in secondary education.

In order to respond to the study's objectives, a systematic review of the literature has been carried out and the guidelines marked in the PRISMA statement for systematic scientific reviews have been followed. For the methodological review, the articles were evaluated with the JBI Critical Appraisal Tools. The ERIC and Web of Science databases were consulted. The search period was from 2016 to 2020.

The review was conducted on the basis of 32 selected studies. The results obtained offer contrasted evidence of the impact of an affective and inclusive

classroom environment on adolescent well-being in secondary education. It also demonstrates the prominent role of teachers in promoting a friendly and inclusive classroom environment and the need for training in emotional, interpersonal and intercultural competences. It is concluded that an emotional and inclusive classroom climate promotes not only optimal personality development in the adolescent stage, but also encourages socialization in the values of appreciation and respect for diversity.

KEY WORDS

Classroom environment, inclusion, student welfare, secondary education, teacher competencies

INTRODUCCIÓN

Asegurar una enseñanza equitativa y de calidad en las etapas primaria y secundaria constituye una de las metas educativas incluidas en el nuevo contrato social global de la Agenda 2030. Desde la perspectiva de la profesión docente, esta enseñanza equitativa y de calidad se orienta al desarrollo de las competencias para el trabajo y para la vida de todo el alumnado sin excepción, para que puedan integrarse con éxito en un entorno cada vez más competitivo. Un entorno que genera oportunidades pero que también eleva barreras especialmente entre aquellos grupos de alumnos o colectivos más vulnerables, con una clara incidencia en su bienestar emocional. Los centros educativos pueden contribuir a desarrollar la resiliencia, el bienestar psíquico y la inclusión de los escolares más vulnerables a través del ambiente de aprendizaje (European Commission, 2019).

La construcción de estos ambientes educativos precisa de estrategias sistémicas a nivel macro, con incidencia en la dinámica de los propios centros educativos y a nivel micro, con repercusiones en la dinámica de aprendizaje que se propician en el interior de las aulas. Es este último nivel, el que se ha acotado como núcleo de interés en este artículo. No cabe duda que el aula es el escenario de acción del que, con mayores posibilidades de éxito, dispone el profesorado para transformar el ambiente de aprendizaje, hacerlo pivotar sobre el principio de inclusión y orientarlo hacia el bienestar psíquico de los escolares. Es por ello que entendemos que los vínculos entre la calidad de las experiencias emocionales vividas en las aulas por los escolares (aulas afectivas), la participación, apoyos y vinculación de todos los estudiantes (aulas inclusivas) y el bienestar psíquico de los escolares son muy estrechos, como demuestran los estudios recopilados en esta revisión sistemática. En este sentido, se sostiene en estas páginas que la calidad afectiva del ambiente de aprendizaje, constituye un prerrequisito básico para generar ambientes inclusivos de aprendizaje que redunda, en última instancia, en el bienestar psíquico de todos los estudiantes.

Gestionar adecuadamente el ambiente de aprendizaje constituye una competencia profesional en la profesión docente. Aprender a generar las condiciones imprescindibles para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la vez que se propician las competencias socioafectivas y personales del alumnado, de acuerdo con las necesidades y características individuales del mismo, es una competencia esencial que el profesorado ha de movilizar a diario en su contexto de práctica. La naturaleza interactiva e interpersonal del quehacer docente convierte al profesorado en un dinamizador de la vida colectiva en el aula y en el centro, construyendo a través de las dinámicas relacionales que se generan en el interior del aula, un clima de aprendizaje óptimo, estimulante y acogedor. En este artículo, y basándonos en la literatura científica, los términos ambiente o clima de aula se emplean como conceptos sinónimos. Ambos hacen referencia a las condiciones académicas y socio-emocionales del aula que influyen en las situaciones de aprendizaje. Se conceptualiza como un sistema dinámico que incluye tanto la conducta del docente como las interacciones profesorado/estudiante y las interacciones entre los propios alumnos. De acuerdo con los instrumentos de evaluación usualmente empleados para evaluar la calidad del clima de aula (Cimpian et al. 2021), y a pesar de la diversidad de aproximaciones teóricas al constructo, se puede afirmar que se compone de varias dimensiones (Moos y Trickett, 1974; Fraser, 1998) que incluye dos niveles: clima académico (orientación a la tarea, estilo de enseñanza investigador) y clima emocional (equidad, relaciones positivas y de apoyo, participación, cooperación).

El ambiente de aula percibido por los estudiantes influye de forma significativa en sus aprendizajes y en el desarrollo de su personalidad. El clima de aula está estrechamente relacionado con la dinámica motivacional de los estudiantes (Viau, 2009). De acuerdo con Doyle (1986) y Archambault et Chouinard (2016) el indicador de un ambiente óptimo de aprendizaje se observa a partir del grado de cooperación y sentimientos de pertenencia que presiden las relaciones entre los propios estudiantes y entre estos y el profesorado. Cuando los estudiantes perciben sentirse como miembros de la comunidad educativa y del grupo-clase de referencia, las probabilidades para “dejarse educar”, aprender de modo autónomo y experimentar emociones placenteras aumentan. No en vano, una de las razones por las que a los estudiantes les gusta asistir a sus clases y aprender en ellas es por el clima positivo que viven en las aulas (Sieberer-Nagler, 2015). Además, en la medida en que los aprendices se sienten seguros, integrados, apoyados y conectados afectivamente con sus iguales y sus profesores, el rendimiento académico aumenta. De hecho, estos hallazgos han sido clarificados por multitud de estudios a nivel internacional (Lee y Smith, 1999; Sherblom *et al.*, Marshall y Sherblom, 2006; Whitlock, 2006; Shindler et al., 2016; Nisar *et al.* 2017; Voight y Hanson, 2017; Fakunle y Ale, 2018).

De acuerdo con recientes estudios, la calidad del ambiente de aula decrece a medida que los estudiantes promocionan de la etapa primaria a la secundaria (Shindler et al., 2016). También decrece entre el profesorado de secundaria el

foco de interés relacional. Si en la educación primaria el profesorado privilegia más al alumno, singularmente considerado, y se preocupa por satisfacer las necesidades psicológicas de este, en la educación secundaria el profesorado suele exhibir un estilo relacional centrado en el grupo y se centra más en satisfacer las necesidades académicas, que en atender a las necesidades psicoafectivas de estos (Kalin et al., 2017).

Los beneficios generados por un ambiente de aula positivo van más allá de sus efectos en el desarrollo cognitivo y emocional o académico de los escolares. Un clima afectivo en el aula cumple un rol compensador, en muchos casos, que contrarresta las posibles influencias negativas del entorno vital y sociocultural de los estudiantes. En un ambiente de aula cálido, autorizativo e inclusivo, los escolares perciben seguridad y sentimiento de pertenencia. La población escolar más vulnerable, expuesta a factores de riesgo por razones socioeconómicas, culturales o familiares son más susceptibles que los restantes estudiantes de sufrir procesos de exclusión en el entorno escolar (Romero-Pérez et al., 2019). El profesorado que proporciona un ambiente de tolerancia, comprensión y aceptación, suscita sentimientos de seguridad, apoyo y reconocimiento entre sus estudiantes (Bulut e Iflazoglu, 2016; Gizir, 2019).

Cuanto más alta es la seguridad psicológica del ambiente escolar, más bajos son los niveles de ansiedad estudiantil (Kulikova y Maliy, 2017). Asimismo, cuando los escolares perciben un ambiente de reconocimiento, apoyo y respeto, existe una mayor probabilidad de que estos exhiban estrategias adaptativas en el manejo del estrés y empleen una amplia gama de recursos personales con los que afrontar los retos que se presentan en sus contextos vitales (Newland et al., 2019). Es por ello que, en un estudio centrado en determinar los beneficios de un ambiente de aula respetuoso e inclusivo, se concluyó que los estudiantes que perciban tales cualidades, sus comportamientos denotaron mayor predilección por el manejo de las emociones y frustraciones de carácter interno (Yeager, 2017). Por último, los entornos positivos de aula promueven la satisfacción vital, alientan la autoeficacia e impulsan cotas mayores de cohesión grupal en los escolares (Ghaith, 2003; Naghsh et al., 2017).

En los últimos años, se ha revitalizado el estudio del clima de aula, muy especialmente, en educación secundaria. Son varias las razones que explican este interés. En primer lugar, por las transformaciones en la profesión educativa (Vera Vila, 2019). El paradigma educativo centrado en el aprendizaje exige transformaciones tanto de mirada como en la práctica docente. En segundo lugar, por los propios cambios generacionales que se observa en el alumnado. Los estudiantes adolescentes de hoy aprecian que sus profesores los valoren por su sensibilidad y simpatía, sus habilidades sociales, responsabilidad y solidaridad (Berríos-Valenzuela y Buxarrais-Estrada, 2013). En tercer lugar, por el interés que concitan la salud mental infantil y adolescente y la calidad de los entornos educativos en los que se socializan (Thapa, 2013). De ahí que aprender a dinamizar ambientes escolares afectivos e inclusivos constituya uno de los

desafíos actuales en la profesión educativa, muy especialmente en la educación secundaria por la complejidad psicopedagógica que conlleva esta etapa y por la importancia que cobra en la adolescencia el andamiaje emocional que brinde el profesorado (Yeager, 2017).

El presente estudio, que aplica la metodología de revisión sistemática de la literatura, plantea dos objetivos:

- a) Analizar las relaciones entre un clima de aula afectivo con ambientes de aprendizaje inclusivos y el bienestar emocional de los adolescentes.
- b) Sistematizar las competencias docentes más apropiadas para dinamizar la calidad afectiva del ambiente de aula en pos de la inclusión educativa y el bienestar emocional de los estudiantes de educación secundaria.

Vinculados a estos objetivos, esta revisión se ha propuesto abordar las siguientes cuestiones de investigación:

- a) ¿Qué relaciones se dan entre un clima afectivo de aula y el bienestar adolescente de educación secundaria?
- b) ¿Qué relaciones se dan entre un clima inclusivo de aula y el bienestar adolescente de educación secundaria?
- c) ¿Qué competencias docentes han demostrado ser más apropiadas para promover la calidad afectiva e inclusiva del ambiente de aula en educación secundaria?

En este estudio se parte de la única revisión sistemática realizada hasta el momento, liderada por Kutsyuruba et al. (2015) en las que se exploran las relaciones entre clima escolar, seguridad, rendimiento académico y bienestar emocional de los estudiantes. El estudio consideró como muestra, investigaciones publicadas de 1963 a 2013. En dicho estudio, de carácter más comprensivo, se optó por no diferenciar las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. Si se atiende a las demandas formativas del profesorado de la etapa secundaria, de acuerdo con la European Commission, the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) y Eurydice (2019) estas suelen recaer en tres: la necesidad de movilizar las competencias interculturales, emocionales e interpersonales. No es de extrañar, dado que dos de los principales retos a los que han de responder los profesionales docentes son precisamente los desafíos de la atención a la diversidad y de la

personalización de los ambientes de aprendizaje. Por tanto, entendemos que se hace necesaria una revisión sistemática de la literatura sobre el ambiente afectivo de aula y sus repercusiones en la inclusión educativa y el bienestar emocional de los estudiantes en esta etapa.

METODOLOGÍA

Para dar respuesta a las cuestiones formuladas y lograr los objetivos de investigación perseguidos se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura (Sánchez-Meca, 2010; Gouch *et al.*, 2017; Newman y Gough, 2020; Zawacki-Ritcher *et al.*, 2020).

Esta revisión sistemática se efectúa con el objeto de localizar, analizar y valorar aquellos estudios que analiza particularmente la dimensión socioafectiva del clima de aula, su impacto en la inclusión y sentimientos de pertenencia de los escolares y sus efectos en el bienestar emocional de los estudiantes de Educación Secundaria.

Protocolo y registros

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 (Hutton *et al.*, 2015).

Procedimiento

Atendiendo al procedimiento y a las estrategias de búsqueda, se han consultado las bases de datos *Education Resources Information Center* (ERIC) y *Web of Science* (WOS). Se realizaron búsquedas de artículos científicos publicados desde 2016 a 2020, ambos inclusive. La búsqueda se realizó durante los meses de febrero a mayo de 2020.

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 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”.

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 desplegadas. De este modo, primero se seleccionaron únicamente los artículos provenientes de la colección principal; una vez marcada la casilla relativa a documentos publicados en los últimos 5 años, se marcaron como índice de citas, las relacionadas con el *Social Science Citation Index* (SSCI) y *Emerging Sources Citation Index* (ESCI).

Con el fin de facilitar una mayor comprensión del contenido, el texto completo de los estudios seleccionados debía estar escrito 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 excluidas las restantes etapas.

Por otro lado, y siguiendo los criterios de legibilidad empleados para la sistematización, se contemplaron estudios empíricos tanto de corte cualitativo como cuantitativo, incluyendo revisiones sistemáticas y descartando revisiones bibliográficas y narrativas.

Una vez introducidas 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 (Anexo: Tablas 1 y 2).

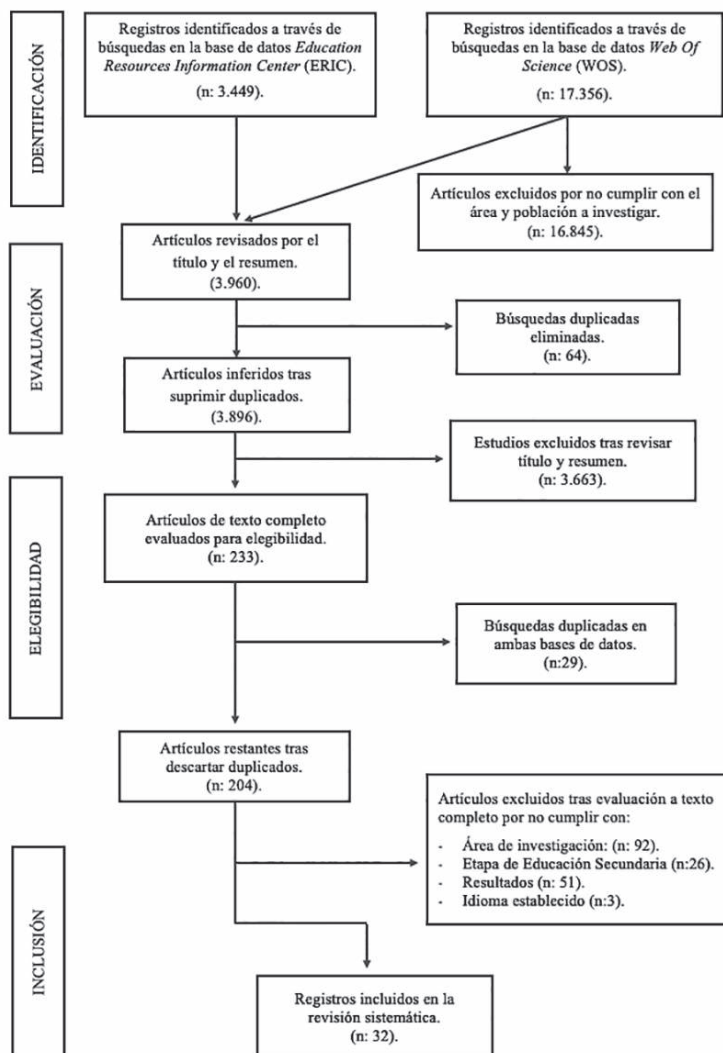
Para lograr el acceso completo a los estudios seleccionados, se empleó el catálogo Fama, perteneciente a la biblioteca de la Universidad de Sevilla. En aquellos casos en los que no existía disponibilidad en línea del documento, se hizo uso de los servicios telemáticos ofrecidos por la biblioteca, concretamente a la opción de préstamo interbibliotecario. Se solicitaron un total de 15 documentos.

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 (143 de *ERIC* y 61 de *WOS*), los cuales fueron revisados para determinar el cumplimiento de los criterios de inclusión ya citados. Otro motor de búsqueda complementario ha sido *The Global Science Gateway*, portal con impronta internacional y pública de documentación científica, del cual se extrajeron artículos de revistas en inglés, por su difusión y validez a escala global.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA de la revisión sistemática. Adaptado de Moher et al., (2009)



De esta forma, tras la fase de identificación y cribado, se realizó una lectura más detallada de todos los apartados que constituyen los artículos, aplicando nuevamente los criterios de inclusión y exclusión para la obtención de estudios en íntegra relación con nuestros objetivos. Como se puede ver en la Figura 1, el resultado final tras el proceso genera un total de 32 artículos para la revisión y análisis detallados.

Análisis de datos

Se creó una base de datos para registrar y sistematizar la información más relevante de los artículos seleccionados. Los datos que se recogían fueron: título del estudio, autor/es, año y lugar de publicación, muestra del estudio, objetivos, metodología: diseño e instrumentos de recogida de datos y resultados del estudio.

Evaluación de la calidad metodológica

Se evaluaron los artículos seleccionados de forma independiente. En caso de desacuerdo, se solicitó el juicio de una tercera persona. Para la revisión metodológica de los estudios se evaluaron los artículos con las herramientas *JBI Critical Appraisal Tools* (Lockwood y Tricco, 2020). En concreto fueron empleados el Checklist for Quasi-Experimental Studies (<https://bit.ly/3trIKH4>) y el Checklist for Qualitative Research (<https://bit.ly/2YFoTWH>). Los artículos seleccionados en esta revisión han cumplido satisfactoriamente los criterios señalados.

RESULTADOS

Análisis descriptivo de la literatura

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, y de 61 artículos (29.90% con respecto al total) en la base relativa a WOS (períodos de publicación: 2016-2020).

Destaca la prominencia de artículos en relación directa con nuestro objeto de estudio para la franja temporal de 2016 y 2018 respectivamente (69.74%). Mientras que la base de datos ERIC contiene una mayor cantidad de artículos relacionados con las preguntas del estudio para el período de 2016 a 2019, la base de datos WOS es la que arroja un mayor número de resultados en 2019, siendo 2016 el año en el que figura un menor número de estudios indexados.

En ambas bases de datos, la mayor concentración de estudios sobre la dimensión socioafectiva del clima de aula y sus relaciones con el bienestar emocional de los estudiantes se refieren a las etapas de educación infantil y primaria. Solo el año 2017 (9.37%) se difunden resultados de investigación sobre esta temática en educación secundaria.

Los estudios descartados correspondieron a aquellos que no cumplían con el objeto de estudio (45.09%), o que no se centraban en Educación Secundaria

(12.74%). Fueron desestimados un 1.47% de estudios debido a que el idioma en el que habían sido publicados no formaban parte de los criterios de inclusión.

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. El 34.3% de las investigaciones son de naturaleza cualitativa, correspondiendo a los estudios de corte cuantitativo un 28.1%. Si atendemos a los instrumentos de recolección de datos en base a la metodología predominante, abunda el uso de cuestionarios y encuestas sucedido por escalas de medición, entrevistas, grupos de discusión, grabaciones en vídeo y observaciones de diversa índole. Las técnicas de análisis estadístico menos empleadas fueron las técnicas de regresión estadística y jerárquica.

De acuerdo con los objetivos perseguidos en esta revisión, cabe destacar que el 62.5% de los artículos proporcionan evidencias contrastadas sobre la incidencia de un clima de aula afectivo (37.5%) e inclusivo (25%) en el bienestar psicosocial de los estudiantes de educación secundaria. También ofrecen evidencias sobre las competencias docentes que lo favorecen cuando se trabaja con adolescentes. De modo más específico, el 37.5% de los estudios seleccionados demuestran qué competencias docentes promueven un ambiente de aula inclusivo a partir de una adecuada gestión socioafectiva del clima de aula.

Clima afectivo de aula y bienestar adolescente en educación secundaria

De acuerdo con los resultados obtenidos en cada una de las investigaciones que forman parte de esta revisión sistemática, existen evidencias contrastadas en el impacto de un clima afectivo de aula y el bienestar emocional de los estudiantes de secundaria. El 37.5% de los artículos objeto de esta revisión (N=11) concuerdan en que las relaciones entre calidez afectiva de aula y bienestar emocional de los estudiantes son estrechas. La operativización del constructo “calidez afectiva de aula” se vincula a estas características: ambiente jovial y bullicioso en el que priman las interacciones entre iguales, la comunicación profesorado-grupo de estudiantes, el sentimiento de apoyo percibido por los escolares por parte de sus profesores, el consenso en las normas de funcionamiento del grupo clase, y el apoyo emocional por parte del profesorado (Çengel y Türkoglu, 2016; Hakimzadeh et al., 2016; Bardach et al., 2018; Pöysä et al., 2019). El constructo “bienestar emocional” hace referencia a la realización del propio potencial psicológico resultante de la satisfacción de las necesidades básicas del ser humano. De acuerdo con la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000)

estas necesidades son: competencia (autoeficacia), autonomía y vinculación (pertenencia).

Asimismo, se evidencia el impacto que un clima afectivo de aula ejerce en la satisfacción vital, establecimiento de metas académicas y vitales, así como también expresión de sentimientos de esperanza y optimismo en los estudiantes (Guess et al., 2013; Quin et al., 2016; Rushton y Kimberley, 2018).

Análogamente, dos estudios revisados demuestran la estrecha relación entre clima afectivo de aula y bienestar emocional de los estudiantes tomando en consideración los niveles de autonomía y participación que perciben en sus clases (Simó et al., 2016; Öqvist y Malmström, 2016).

Por último, se evidencia que un clima afectivo de aula promueve el desarrollo de un yo positivo. En la práctica se traduce con el desarrollo en los estudiantes de esquemas evaluativos de una manera positiva (autoestima elevada, autoconfianza, motivación intrínseca, percepción de autonomía, sentimientos de autoeficacia personal y uso de estrategias de afrontamiento funcionales) (Cronin et al., 2017, Cremades-Andreu y Lage Gómez, 2018).

Clima inclusivo de aula y bienestar adolescente en educación secundaria

Un clima inclusivo requiere respetar y prestar atención a las identidades de los estudiantes, combatir la segregación de grupos minoritarios y suscitar sentimientos de pertenencia inter e intragrupal entre los escolares (Brown, 2019). El 25% de los artículos analizados en esta revisión (N=8) corroboran cómo un ambiente inclusivo de aula, respetuoso con las singularidades de cada estudiante, genera sentimientos de seguridad y vinculación en el aula, una apreciación positiva de sí mismo, capacidad para gestionar de forma efectiva el entorno y la propia vida, calidad en las relaciones con los demás, propósitos y metas vitales, sentimiento de crecimiento y desarrollo, y sentido de autodeterminación, todos ellos dimensiones asociadas al bienestar psicológico (Ryff y Keyes, 1995).

El estudio de Scharenberg (2016), llevado a cabo en 331 aulas en Alemania, demuestra cómo la segregación y la exclusión en las aulas de educación secundaria incide no solo en el rendimiento académico sino también en el bienestar emocional de los estudiantes. El hecho de que los estudiantes perciban un alto grado de participación en la dinámica de aula incrementa los sentimientos de vinculación y pertenencia al grupo como evidencian las investigaciones de Duchaine *et al.*, (2018), Hanghøj et al., (2018), King y Barry (2019).

Por último, el apoyo social percibido por los estudiantes por parte de sus profesores es lo que activa el sentimiento de vinculación en estudiantes que cursan educación secundaria. Así lo demuestran los estudios que forman parte de esta revisión (Ellery, 2019; Schachner et al., 2019).

El estilo emocional que exhibe el profesorado en clase explica también cómo se activa el sentimiento de pertenencia en los estudiantes (Eliseev et al., 2019): cuando estos se sentían acogidos y apoyados por sus profesores; cuando sus relaciones con los profesores y sus iguales eran respetuosas, y cuando sentían que estaban aprendiendo.

Competencias docentes y calidad afectiva e inclusiva del clima de aula

El 37.5% de los estudios que completan esta revisión de la literatura (N=12) focalizan su objeto de estudio en las competencias docentes que promueven un ambiente afectivo e inclusivo de aula con evidencias contrastadas en el bienestar emocional de los estudiantes de educación secundaria. El profesorado juega un papel destacado en la promoción de ambientes de aprendizaje amigables e integradores. Pueden impulsar, o no, la dinámica de aula en pos de la aceptación y el respeto entre los compañeros, la resolución asertiva de conflictos, la negociación, la cooperación y la interdependencia, la participación, la autonomía y el aprecio a la diversidad. Como diseñador del ambiente del aula, el profesorado puede crear o, por el contrario, limitar las oportunidades de los estudiantes para que interactúen socialmente y desarrollen la conciencia social. El profesorado actúa como un referente social y puede modelar actitudes inclusivas, a la vez que movilizar dinámicas afectivas y reacciones emocionales adaptativas en sus estudiantes.

Las investigaciones seleccionadas en esta revisión concluyen que la empatía, la confianza, el respeto a la diversidad, el apoyo emocional, y no solo instructivo, que se brinde a los estudiantes, las oportunidades que se les ofrezcan para participar real y activamente, y no de modo subsidiario, en los asuntos que les competen y afectan, la seguridad psíquica percibida por el estudiante, el reconocimiento, el estímulo y expectativas positivas que se proyecten en los estudiantes resultan claves para liderar un ambiente de aula afectivo e inclusivo (Larmer et al., 2016; Maulana et al., 2016; Chao et al., 2016; Mendenhall et al., 2016; Kulikova et al., 2017; Murphy et al., 2018; Tibu et al., 2018; Gallagher et al., 2019).

Otros estudios evidencian qué estrategias metodológicas resultan más efectivas para dinamizar un clima de aula afectivo e inclusivo y concuerdan que las metodologías dialógicas, cooperativas y participativas redundan en el bienestar emocional de los estudiantes de educación secundaria ya que satisfacen sus necesidades psicológicas básicas (Roczen et al., 2017; Leblanc y Sauvaire-Maltrana, 2019).

Tan solo dos estudios concluyen subrayando la importancia de incorporar una nueva mirada a la hora de gestionar un ambiente de aprendizaje afectivo desde el enfoque de la inclusión. Señalan que, para ello, se hace necesario adoptar un enfoque centrado en los derechos de la infancia y la adolescencia, situar en el

centro de la enseñanza el *aprender a ser* y el bienestar emocional en estas edades (Ghorbani et al., 2018; Sammons et al., 2018).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión que se presenta se hace eco de una línea de investigación interdisciplinar que en las últimas décadas se ha desarrollado de forma creciente: el estudio del bienestar infantil y adolescente ligado al análisis de los componentes psicosociales y contextos educativos que lo hacen posible.

La presente revisión sistemática se llevó a cabo de acuerdo con dos objetivos. El primero de ellos, consistió en analizar las relaciones existentes entre el ambiente emocional e inclusivo del aula y el bienestar adolescente en educación secundaria. El segundo, se centró en identificar las competencias docentes más relacionadas con la gestión de un ambiente afectivo e inclusivo de aula. Los resultados obtenidos a partir de los 32 estudios seleccionados, son consistentes con los de otros estudios recientes. En relación con los constructos “aula afectiva” y “aula inclusiva” que se han empleado en este estudio, guardan relación con las categorías descriptivas “clima emocional de aula” (CEA) (Alonso-Tapia y Nieto, 2019) y “clima de aula inclusiva” (CAI) (Gistituati et al., 2019). Mientras que la primera (CEA) hace alusión a la relación educativa entre profesorado-estudiantes y las relaciones de los estudiantes con sus iguales y el modo en que a través de dicha relación se satisfacen las necesidades básicas de los escolares (autonomía, competencia, pertenencia), la segunda (CAI) se refiere a las acciones de apoyo que brinda el profesorado a los estudiantes y las que surgen en la dinámica de la relación entre los propios estudiantes, a fin de promover la cohesión y la participación de los estudiantes.

Asimismo, los resultados obtenidos son coherentes con recientes estudios en los que se exploran las percepciones que tienen profesorado y estudiantes de educación secundaria sobre el clima emocional experimentado en las aulas (García-Moya, 2020; Vantieghem et al., 2020). Las valoraciones sobre el clima de respeto y seguridad que viven en las aulas son positivas y compartidas tanto por el profesorado como por los estudiantes. Sin embargo, las mayores diferencias de apreciación se dan en relación con la percepción de la calidez afectiva del aula, siendo los estudiantes quienes declaran percibir un ambiente de aula menos cálido y estimulante desde el punto de vista emocional que el que declara el profesorado (OECD, 2020). Queda por determinar para futuras investigaciones las posibles causas que explican estas diferencias de juicio entre profesorado y estudiantes de educación secundaria.

En relación con las competencias docentes más vinculadas con la gestión de un ambiente afectivo e inclusivo en el aula, los resultados obtenidos en la revisión permiten afirmar que cuando el profesorado establece relaciones de confianza con sus estudiantes, da muestras de afecto y aprecio, así como también

de reconocimiento a todos los alumnos sin excepción, exhibe una actitud y un comportamiento empático y respetuoso con la diversidad sociocultural, emocional y cognitiva de los estudiantes, resuelve con calidez y firmeza los posibles conflictos que se dan en el aula, está impulsando la autoconfianza, los sentimientos de pertenencia y de valía personal de los estudiantes, así como la socialización en los valores de aprecio y respeto a la diversidad tan importantes en estas edades. Estos gestos profesionales están entrelazados con las competencias emocionales, interpersonales e interculturales de los docentes por lo que se puede concluir que todas ellas requieren una especial atención en la formación inicial y continua del profesorado de educación secundaria.

El estudio realizado presenta varias limitaciones. La primera de ellas es la variabilidad metodológica de los estudios. El hecho de integrar en esta revisión estudios con enfoques metodológicos diferentes puede limitar el alcance de los resultados. La segunda, la franja temporal y la localización de los estudios primarios que se han empleado en la revisión. El hecho de restringir la búsqueda a los cinco últimos años, haber limitado la búsqueda a dos de las principales bases de datos habituales en educación, y no haber incorporado documentos procedentes de literatura gris, limita también los resultados del estudio. Por último, la tercera limitación es de carácter conceptual. La dimensión afectiva en los estudios sobre clima o ambiente de aula suele responder a constructos diferentes, lo que implica que se trabaja desde una categoría multidimensional sin que se advierta una homogeneidad conceptual.

En cualquier caso, los resultados obtenidos corroboran la importancia de la afectividad en las dinámicas interactivas en las aulas y su relación con el bienestar emocional de los adolescentes. Crear un ambiente educativo cálido y respetuoso con la diversidad, incluida la emocional, resultan esenciales para abordar problemáticas relacionadas con el fracaso escolar o el abandono educativo temprano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Tapia, J., & Nieto, C. (2019). Classroom emotional climate: Nature, measurement, effects and implications for education. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 79-87. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.09.002>
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^a ed.). Gaëtan Morin.
- *Bardach, L., Lüftenegger, M., Yanagida, T., Schober, B., & Spiel, C. (2018). The role of within-class consensus on mastery goal structures in predicting socio-emotional outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 239-258. <https://doi.org/10.1111/bjep.12237>
- Berríos-Valenzuela, Ll., & Buxarrais-Estrada, M.R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(2), 244-264. <https://n9.cl/f3yz0>
- Brown, C.S. (2019). The importance, and the challenges, to ensuring an inclusive school climate. *Educational Psychologist*, 54(4), 322-330. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655646>
- Bulut Ozsezer, M. S., & Iflazoglu Saban, A. (2016). An investigation on teacher candidates' perspectives about behaviors positively affecting classroom atmosphere. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 139-158. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.91.5>
- *Çengel, M., & Türkoglu, C. (2016). Analysis through hidden curriculum of peer relations in two different classes with positive and negative classroom climates. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6), 1893-1919. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0103>
- Cimpian, M., Maricuțoiu, L. P., & Ilie, M. D., (2021). Measuring classroom climate: Validation of the CCQ-P for primary, middle school and high school levels, on the Romanian population. *Studies in Educational Evaluation*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100976>
- *Chao, C. N. G., Forlin, C., & Ho, F. C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1142-1154. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663>
- * Cremades-Andreu, R., & Lage Gómez, C. (2018). Educación para la paz y violencia escolar a través de un proyecto musical en secundaria. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(2), 319-336. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8347>
- *Cronin, L. D., Allen, J., Mulvenna, C., & Russell, P. (2017). An investigation of the relationships between the teaching climate, students' perceived life skills development and well-being within physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371684>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Wittrock (dir.), *Handbook on research on teaching* (pp. 392-431). MacMillan.
- *Duchaine, E., Jolivet, K., Fredrick, L., & Alberto, P.L. (2018). Increase engagement and achievement with response cards: Science and Mathematics inclusion classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(2), 157-176. <https://n9.cl/88svk>
- *Ellery, T. (2019). Belonging as a pathway to inclusive: an inquiry into supporting inclusive practice in secondary schools. *Kairaranga*, 20(2), 52-62. <https://n9.cl/n8xh>
- * Eliseev, V., Eliseeva, I., Dedyeva, U., Korobova, M., & Romanova, U. (2019). The impact of the educator's

- emotional orientation and personal qualities on the process of gaining authority among socially maladjusted adolescents. *Amazonia Investiga*, 8(23), 487-496. <https://bit.ly/357jfPF>
- European Commission (2019). *PISA 2018 and the EU. Striving for social fairness through education*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating students for migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. <https://n9.cl/ee3h>
- 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>
- Fraser, B.J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7-34. <https://doi.org/10.1023/A:1009932514731>
- García-Moya, I. (2020). The importance of connectedness in student-teacher relationships. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43446-5>
- 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>
- *Ghorbani, S., Mirshah Jafari, S. E., & Sharifian, F. (2018). Learning to be: teachers' competences and practical solutions: A step towards sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 20-45. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0002>
- 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>
- Gouch, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematics Reviews* (2nd ed.) Sage.
- *Guess, P. E., & McCane-Bowling, S. J. (2013). Teacher Support and Life Satisfaction. *Education and Urban Society*, 48(1), 30-47. <https://doi.org/10.1177/0013124513514604>
- *Hakimzadeh, R., Besharat, M.-A., Khaleghinezhad, S. A., & Ghorban Jahromi, R. (2016). Peers' perceived support, student engagement in academic activities and life satisfaction: A structural equation modeling approach. *School Psychology International*, 37(3), 240-254. <https://doi.org/10.1177/0143034316630020>
- Hanghøj, T., Lieberoth, A., & Misfeldt, M. (2018). Can cooperative video games encourage social and motivational inclusion of at-risk students? *British Journal of Educational Technology*, 49(4), 775-799.
- 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>
- Kalin, J., Peklaj, C., Pečjak, S., Levpušček, M. P., & Zuljan, M. V. (2017). Elementary and secondary school students' perceptions of teachers' classroom management competencies. *Ceps*, 7(4), 37-62. <https://n9.cl/ldm4>

- *King, N., & Ryan, B.J (2019). The impact of social inclusion on the social development of students with a general learning difficulty in postprimary education in Ireland, *Education Research International*, 2019, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2019/6327567>
- Kulikova, T.I., & Maliy, D.V. (2017). Professional and personal qualities of the teacher in the context of the psychological safety of educational environment. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4), 715-722. <https://bit.ly/2H5L56u>
- *Kulikova, T.I., Shalaginova, K.S. & Cherkasova, S.A. (2017). The polyethnic competence of class teacher as a resource for ensuring the psychological security of pupils in a polycultural educational environment. *European Journal of Contemporary Education*, 6(3), 557-564. <https://doi.org/10.13187/ejced.2017.3.557>
- 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>
- *Gallagher, E. K., Dever, B. V., Hochbein, C., & DuPaul, G. J. (2019). Teacher caring as a protective factor: The effects of behavioral/emotional risk and teacher caring on office disciplinary referrals in middle school. *School Mental Health*, 11(4), 754-765. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09318-0>
- *Larmer, W., Baker, C., & Gentry, J. (2016). A model for online support in classroom management: Perceptions of beginning teachers. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 6(1). 22-37. <https://doi.org/10.5929/2016.6.1.3>
- *Leblanc, S., & Sauvaire-Maltrana, C. (2019). Understanding the “atypical” activity of teachers: example of collaborative pedagogical format in secondary school. *@tivités*, 6(1), 1-34. <https://doi.org/10.4000/activites.3901>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00028312036004907>
- Lockwood, C., & Tricco, A.C. (2020). Preparing scoping reviews for publication using methodological guides and reporting standards. *Nursing & Health Sciences*, 22, 1-4. <https://doi.org/10.1111/nhs.12673>
- *Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Irnidayanti, Y., & Van de Grift, W. (2016). Autonomous motivation in the Indonesian classroom: relationship with teacher support through the lens of Self-Determination Theory. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 441-451. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0282-5>
- *Mendenhall, M., Bartlett, L., & Ghaffar-Kucher, A. (2016). “If you need help, they are always there for us”: Education for refugees in an international high school in NYC. *The Urban Review*, 49(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0379-4>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D.J. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med.* 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Moos, R.H. & Trickett, E. (1974). *Classroom Environment Scale*. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t06449-000>
- *Murphy, H. R., Tubritt, J., & O'Higgins Norman, J. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 17-23. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.1.261>

- 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.v5n.4p.16>
- 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.
- Newman, M., & Gough, D., (2020). Methodological considerations. En O. Zawacki-Ritcher, M. Kerres, S. Bendenlier, M. Bond y K. Buntins, *Systematic reviews in educational research. Methodology, perspectives and application* (pp. 3-22). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>
- 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. <https://bit.ly/3nN7iHr>
- OECD (2020). *Global teaching Insights. A video study of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20d6f36b-en>
- *Olmos Rueda, P., Sanahuja Gavalda, J., & Mas Torelló, Ó. (2018). El alumnado de educación secundaria obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 8-24. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23318>
- *Öqvist, A., & Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: a maker or a breaker of students' educational motivation. *School Leadership & Management*, 36(4), 365-380. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247039>
- *Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Nurmi, J. (2018). Teacher-student interaction and lower secondary school students' situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 374-392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>
- *Quin, D., Hemphill, S. A., & Heerde, J. A. (2017). Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive engagement in school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 807-829. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9401-2>
- Romero-Pérez, C., Torres-Savater, M^a C., & Traver Martí, J.A. (2019). Formar para la relación educativa desde la profesión docente. En J. Vera Vila (Coord.), *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 217-240). GEU Editorial. <https://bit.ly/3157vw7>
- *Roczen, N., Abs, H. J., & Filsecker, M. (2017). How school influences adolescents' conflict styles. *Journal of Peace Education*, 14(3), 325-346. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1345728>
- *Rushton, C., & Wilson, K. (2018). Understanding the work of FLOs through a recovery framework lens. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1448122>
- 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>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- *Sammons, P., Kington, A., Lindorff, A., & Ortega, L. (2018). '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. *Review of Education*, 6(3), 303-356. <https://doi.org/10.1002/rev3.3141>
- Sánchez-Meca, J. S. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, 38(2), 53-64.
- *Scharenberg, K. (2016). The interplay of social and ethnic classroom composition, tracking, and gender on students' school satisfaction. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(2), 320-346. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.15.2.320>
- *Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703-716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- 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.
- 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.
- Sieberer-Nagler, K. (2015). Effective classroom-management and positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n1p163>
- *Simó, N., Parareda, A., & Domingo, L. (2016). Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils. *Improving Schools*, 19(3), 181-196. <https://doi.org/10.1177/1365480216631080>
- Thapa, A. (2013). School climate and research. En T. Dary y T. Pickeral (Ed.), *School climate practices for implementation and sustainability. A school climate practice brief, 1* (pp.13-16). National School Climate Center. <https://bit.ly/3uiPs2i>
- *Tibu, S. L., & Horga, I. (2018). Empathic and supportive teachers, key to quality and efficiency in education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4), 166-181. <https://doi.org/10.18662/rrem/80>
- Vantieghem, W., Roose, I., Gheysens, E., Griful-Freixenet, J., Keppens, K., Vanderlinde, R., & Van Avermaet, P. (2020). Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers' reasoning on differentiated instruction and teacher-student interactions. *Studies in Educational Evaluation*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100912>
- Vera Vila, J. (Coord.) (2019). *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas*. GEU Editorial. <https://bit.ly/3157vw7>
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2ª ed.). De Boeck.
- 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. <https://n9.cl/9u4mt>
- 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
- 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>

ANEXOS

Tabla 1

Búsqueda en la base de datos Education Resources Information Center (ERIC)

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 Inclusión	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	—

Búsqueda	Términos de búsqueda	Resultado 1	Resultado 2: secondary school	Resultado 3: lower secondary general education	Resultado 4: upper secondary education
#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	—	—

Búsqueda	Términos de búsqueda	Resultado 1	Resultado 2: secondary school	Resultado 3: lower secondary general education	Resultado 4: upper secondary education
#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

Tabla 3
 Resumen de los resultados hallados en los estudios seleccionados

Título del estudio	Autor/Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>A Model for Online Support in Classroom Management: Perceptions of Beginning Teachers.</i>	Credence Baker, James Gentry y William Larmer	Año: 2016. Lugar: Texas, Estados Unidos.	13 profesores principiantes. Sexo: 9 mujeres y 4 hombres.	Evaluar las percepciones de los maestros/as en respuesta a un modelo de desarrollo profesional.	Metodología cualitativa centrada en la codificación abierta y axial.	Ambiente de aprendizaje más positivo en base a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Los problemas de disciplina disminuyeron y se hicieron más manejables.
<i>Autonomous Motivation in the Indonesian Classroom: Relationship with Teacher Support Through the Lens of Self-Determination Theory.</i>	Ridwan Maulana, Michelle Helms-Lorenz, Yulia Irmidayanti y Wim van de Grift.	Año: 2016. Lugar: Jakarta, Indonesia.	4396 estudiantes y 202 maestros/as. Sexo de los estudiantes: 1.844 hombres (41.9%) y 2549 mujeres (58%). Sexo de los profesores/as: 37% hombres y 63% mujeres.	Conocer e investigar la asociación positiva del apoyo a la autonomía, la competencia y las relaciones con la motivación autónoma de los estudiantes.	Metodología cuantitativa. Modelo multinivel de dos niveles para investigar las relaciones entre las tres dimensiones.	Se concluye que las tres dimensiones de la teoría de la Autodeterminación (SDT; <i>autonomía</i> , <i>competencia</i> y <i>apoyo social</i>) son relevantes para la motivación autónoma de los estudiantes.

Título del estudio	Autor/ Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong.</i>	Chih Nuo Grace Chao, Chris Forlin y Fuk Chuen Ho.	Año: 2016. Lugar: Hong Kong, China.	417 profesores. El 24% docentes de primaria; 70,5% de secundaria y 5% de escuelas especiales. Sexo: 39% hombres y 64,2% mujeres.	Examinar y/o indagar en el impacto de la capacitación para la mejora de la eficacia de los discentes en lo que respecta a las prácticas inclusivas.	Empleo de un estudio cuantitativo adoptando un diseño de método mixto. Utilización de la Escala TEIP y del programa estadístico SPSS.	Dentro de las estrategias de enseñanza específicas se recogen un manejo efectivo del comportamiento, colaboración con el resto de profesionales docentes y el empleo de instrucciones inclusivas.
<i>"If You Need Help, They are Always There for us": Education for Refugees in an International High School in NYC.</i>	Mary Mendenhall, Lesley Bartlett y Ameenah Ghaffar-Kucher.	Año: 2016. Lugar: Nueva York, Estados Unidos.	3 estudiantes para un grupo de enfoque combinado de alumnos/as de 9° y 10° grado; 5 estudiantes en el grupo de enfoque para alumnos/as de 11° grado; y 3 estudiantes para alumnos/as de 12° grado.	Examinar las necesidades de los estudiantes refugiados en una escuela secundaria.	Estudio cualitativo utilizando una metodología visual.	Se concluye que, dentro de las estrategias docentes estarían acciones orientadas al cuidado emocional, el apoyo lingüístico y la asistencia académica. Importancia de sentirse apoyados, alentados y conectados a la figura docente, al mismo tiempo que se beneficiarían de un apoyo académico específico.

Título del estudio	Autor/ Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and Negative Classroom Climates.</i>	Meltem Cengel y Adil Türkoglu.	Año: 2016. Lugar: Aydn, Turquía.	422 estudiantes de noveno grado, distribuidos en 4 escuelas vocacionales.	Llevar a cabo un análisis profundo de las relaciones existente entre compañeros a través de un currículo oculto en dos aulas con climas diferentes.	Enfoque metodológico de corte cualitativo, centrado en un estudio de caso.	En el aula con clima negativo, la limitación de la interacción y la frecuencia de comportamientos clasificados como negativos era mayor que los positivos. Se recoge una mayor cantidad de ruido y comunicación entre pares en las aulas calificadas como ambientes positivos; mientras que en las aulas de clima negativo prevalece menos frecuencia de ruido y menor interacción social.

Título del estudio	Autor/Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
Teacher Support and Life Satisfaction: An Investigation With Urban, Middle School Students.	Pamela E. Guess y Sara J. McCane-Bowling.	Año: 2016. Lugar: Tennessee, Estados Unidos.	149 estudiantes. Sexo: El 56% mujeres y el 44% hombres. Los participantes están en los grados 6 (25%), 7 (34%) y 8 (41%). Edad: entre los 11 y los 15 años (M = 12.75; SD = 1.05).	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).	Como metodología de investigación se emplea un análisis predictivo de datos mediante técnicas de regresión estadística.	Importancia del apoyo de los docentes para la obtención de resultados en los estudiantes, así como para mejorar su Satisfacción con la Vida (LS). El Apoyo Informativo contribuye de manera más significativa a la varianza de LS. 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 iranes. Sexo: 172 hombres (45.4%) y 143 mujeres (54.6%). Edad: 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.	Estudio cuantitativo que utiliza como herramienta un Modelo de Ecuaciones Estructurales (Structural Equation Modeling, SEM).	El apoyo emocional tiene un efecto considerable en la participación de dinámicas académicas y en la satisfacción con la vida de los estudiantes.

Título del estudio	Autor/ Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>Towards a democratic school: The experience of secondary school pupils.</i>	Núria Simó, Alba Parareda y Laura Domingo.	Año: 2016. Lugar: Barcelona, España.	Escuela A: 13 participantes. Escuela B: Grupo 1, 8 participantes; grupo 2, 9. Escuela C: Grupo 1, 10 participantes; grupo 2, 8. Edad: 15 y 16 años.	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.	Metodología de corte cualitativo.	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.
<i>Teachers' leadership: a maker or a breaker of students' educational motivation.</i>	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 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.	El grado de desarrollo del liderazgo de los docentes afecta en gran medida a la motivación educativa de los estudiantes y al rendimiento escolar de los mismos.

Título del estudio	Autor/ Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive engagement in school.</i>	Daniel Quin, Sheryl A. Hemphill y Jessica A. Heerde.	Año: 2016. Lugar: Melbourne, Australia.	322 estudiantes. Sexo: 42 hombres y 46 mujeres. Edad: media de 12.8 años.	Determinar la contribución de la calidad de la enseñanza a las tres dimensiones del compromiso en el discente (conductual, emocional y cognitiva).	Investigación de corte cuantitativo. Para el análisis de los datos se utiliza el software SPSS, versión 23 (IBM Corp 2013).	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.
The Interplay of Social and Ethnic Classroom Composition, Tracking, and Gender on Students' School Satisfaction.	Katja Scharenberg.	Año: 2016. Lugar: Hamburgo, Alemania.	5941 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.	Estudio longitudinal. Empleo de un enfoque metodológico centrado en el análisis multinivel.	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.

Título del estudio	Autor/Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>How school influences adolescents' conflict styles.</i>	Nina Roczen, Hermann J. Abs y Michael Filsecker.	Año: 2017. Lugar: Alemania.	65 escuelas. En cada institución, se selecciona 4 clases provenientes de los grados 8, 9 y 10. 4112 estudiantes. Edad: 15 años (M= 15.05, SD = 1.13). Sexo: 51% mujeres y 49% hombres.	Examinar la forma en la que el clima de las aulas, la actitud docente y la participación de los estudiantes en cursos de formación se relacionan con los estilos conflictivos auto-representados de los adolescentes.	Estudio de corte cuantitativo. Utilización del programa informático estadístico Mplus para el tratamiento de ecuaciones estructurales de niveles múltiples.	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.
<i>The Relationship Perceived School Climate and the Adolescents' Adherence to Humanitarian Values.</i>	Muhammed Turhan y Tülin Akgül.	Año: 2017. Lugar: Elazığ, Turquía.	1094 estudiantes de 21 escuelas secundarias. Sexo: 540 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.	Enfoque de métodos mixtos. Utilización de 2 escalas para recoger datos; Escala de Estudiantes sobre el Clima Escolar (SCSS) y Escala de Valores Humanitarios (HVS).	El clima de aprendizaje positivo afecta favorablemente a la adhesión de los estudiantes a los valores humanitarios. La percepción de los estudiantes sobre el clima escolar afecta significativamente a su adhesión a los valores humanitarios. El clima escolar es un predictor significativo del comportamiento de los estudiantes.

Título del estudio	Autor/ Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>The Polyethnic Competence of Class Teacher as a Resource for Ensuring the Psychological Security of Pupils in a Polyethnic Educational Environment.</i>	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: 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.	Metodología mixta. Utilización de un conjunto de métodos específicos para reunir y procesar material fáctico.	Existe una fuerte dependencia positiva entre el sentido de seguridad psicológica del estudiante y el componente motivacional, comunicativo y de valoración de la competencia políétnica del profesor/a de la clase (coeficiente de correlación: $r = .71$). Las cualidades personales del docente determinan la capacidad para crear condiciones seguras para el desarrollo psicosocial de los estudiantes.

Título del estudio	Autor/Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying.</i>	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.	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. El comportamiento y el sistema de valores de los profesores/as influyen en los estudiantes.
<i>Increase Engagement and Achievement with Response Cards: Science and Mathematics Inclusion Classes.</i>	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.	Estudio con diseño cuasi-experimental.	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.

Título del estudio	Autor/ Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>Learning to Be: Teacher's Competences and Practical Solutions: A Step Towards Sustainable Development.</i>	Somayyeh Ghorbani, Seyed Ebrahim Mirshah Jafari, y Fereydoon Sharifian.	Año: 2018. Lugar: Isfahan, Irán.	Sección cualitativa: 20 expertos en educación. Sección cuantitativa: 217 profesores/as de enseñanza secundaria. Sexo: 122 son mujeres (59,8%) y 82 hombres (40,2%).	Determinar las competencias profesionales de los maestros/as en "aprender a ser" y proporcionar soluciones prácticas para su realización.	Empleo de un diseño explicativo secuencial de métodos mixtos, llevado a cabo mediante dos métodos cualitativos y cuantitativos.	Los resultados apuntan que los profesionales docentes destacan como competencias claves en "aprender a ser", 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.

Título del estudio	Autor/Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
'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.	Pam Sammons, Alison Kington, Ariel Lindorff y Lorena Ortega.	Año: 2018. Lugar: Inglaterra, Reino Unido.	17 profesores/as de escuelas primarias y secundarias en Inglaterra. Sexo: 13 profesoras y 4 profesores. 203 estudiantes.	Integrar y sintetizar la evidencia desde diferentes perspectivas, utilizando métodos múltiples.	El proyecto utiliza un enfoque pragmático-constructivista y el diseño de métodos mixtos.	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. Disposición y organización efectiva de la clase y la oferta de una instrucción clara. Entre las estrategias docentes se destaca la necesidad de ofrecer retroalimentación positiva, interacción amistosa y relajada.

Título del estudio	Autor/ Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>An investigation of the relationships between the teaching climate, students' perceived life skills development and well-being within physical education.</i>	Lorcan Donal Cronin, Justine Allen, Claire Mulvenna y Paul Russell.	Año: 2018. Lugar: Ormskirk, Inglaterra.	294 estudiantes que asisten a seis escuelas secundarias en Escocia e Inglaterra. Sexo: 204 hombres y 90 mujeres. Edad: entre los 11 y los 18 años; edad media de 13.70 (<i>SD</i> = 1.52).	Explorar las relaciones existentes entre el clima de enseñanza, la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de las habilidades para la vida dentro del marco de la educación física y el bienestar psicológico generado.	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 perciben que están desarrollando las siguientes habilidades para la vida: <i>trabajo en equipo, establecimiento de metas, gestión del tiempo, habilidades emocionales y sociales, liderazgo, resolución de problemas y toma de decisiones.</i> La percepción de apoyo a la autonomía se relaciona positivamente con el desarrollo de las ocho habilidades para la vida.

Título del estudio	Autor/Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>¿Can cooperative video games encourage social and motivational inclusion of at-risk students?</i>	Thorkild Hanghøj, Andreas Lieberoth y Morten Misfeldt.	Año: 2018. Lugar: Dinamarca.	Muestra inicial: 190 estudiantes de los grados 3-6 (edad M 5 11.48, SD 5, 0.84, 98 mujeres). Muestra final: 32 estudiantes (edad M 5 11.37, SD 50.94, 12 mujeres). Edad: 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.	Metodología cualitativa en la cual se emplea un enfoque de métodos mixtos. Se combina un enfoque de medición repetida con observaciones cualitativas explicativa.	La intervención muestra efectos multidimensionales con un impacto positivo y/o efectivo en el bienestar de los estudiantes en situación de riesgo. El impacto positivo proveniente de la creación de un clima de juego en las aulas se debe a una reformulación de la participación y el compromiso de los estudiantes con respecto al programa curricular.
<i>Understanding the work of FLOs through a recovery framework lens.</i>	Cindy Rushton y Kimberley Wilson.	Año: 2018. Lugar: Australia.	61 estudiantes. Edad: de 12 a 18 años. 92 profesionales.	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.	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.

Título del estudio	Autor/Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>Empathic and Supportive Teachers, Key to Quality and Efficiency in Education.</i>	Speranta Lavinia Tjibu y Irina Horga.	Año: 2018. Lugar: Bucarest, Rumanía.	73 estudiantes de 9º grado y 260 profesores/as de escuelas secundarias superiores situadas en zonas desfavorecidas.	Ofrecer una imagen general y actualizada sobre el Abandono Escolar Temprano (ESL) en Rumanía, analizando la perspectiva de las políticas y de los actores educativos.	Metodología de corte cuantitativo.	Competencias para crear situaciones de aprendizaje que fomenten la equidad y la inclusión; competencias para desarrollar la capacidad de recuperación de los estudiantes para que puedan hacer frente a la adversidad; competencias de orientación y asesoramiento.
<i>The Impact of Social Inclusion on the Social Development of Students with a General Learning Difficulty in Postprimary Education in Ireland.</i>	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.	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. La interacción efectiva entre compañeros dentro del clima de aula se considera clave para la promoción de estos alumnos/as.

Título del estudio	Autor/Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>Educación para la paz y violencia escolar a través de un proyecto musical en secundaria.</i>	Roberto Cremades-Andreu y Carlos Lage Gómez.	Año: 2018. Lugar: Madrid, España.	14 estudiantes de 1º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 26 de 3º de la ESO. Sexo 1 (1º ESO): 9 chicas y 5 chicos. Sexo 2 (3º ESO): 17 chicas y 9 chicos.	Estudiar las implicaciones relacionadas con el proceso de composición e improvisación musical colectiva en la secundaria.	Como método de estudio se emplea la investigación acción desde una triple vertiente.	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.
El alumnado de educación secundaria obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida.	Patricia Olmos Rueda, Josep M. Sanahuja Gavaldà y Óscar Mas Torelló.	Año: 2018. Lugar: Barcelona, España.	310 alumnos/as (87%) de un total de 357 entre primero y cuarto de la ESO. Sexo: 175 hombres (56.5%) y 132 mujeres (el 42.6%).	Indagar y conocer el perfil, creencias y actitudes del alumnado de ESO hacia la inclusión educativa y el trabajo de dos figuras docentes en el aula.	Investigación de corte cuantitativo. Empleo de un análisis estadístico descriptivo, correlacional e inferencial.	Correlación positiva entre la relación del alumnado con el profesorado y su motivación por asistir al centro educativo. Como estrategia docente: trabajo colaborativo entre docentes, profesionales conformación de grupos de trabajo heterogéneos, dinámicos y flexibles.

Título del estudio	Autor/ Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>Belonging as a Pathway to Inclusive: An Inquiry into Supporting Inclusive Practice in Secondary Schools.</i>	Tracey Ellery.	Año: 2019. Lugar: Nueva Zelanda.	4 estudiantes que cursan del año 7 al 11.	Conocer e investigar acerca de las perspectivas de los estudiantes sobre el sentido de pertenencia y la relación entre las prácticas inclusivas.	Utilización de un enfoque cualitativo.	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.
<i>The impact of the educator's emotional orientation and personal qualities on the process of gaining authority among socially maladjusted adolescents.</i>	V. K. Eliseev, I.M. Eliseeva, U.I. Dedyeva, 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.	Los profesores/as que poseen rasgos de personalidad que conforman el tipo altruista y comunicativo ejercen una influencia positiva en el comportamiento y la actividad de los adolescentes socialmente inadaptados.

Título del estudio	Autor/ Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
Understanding the "atypical" activity of teachers: example of collaborative pedagogical format in secondary school.	Serge Leblanc y Céline Sauvaille-Maltrana.	Año: 2019. Lugar: París, Francia.	3 profesores/as de secundaria (Christophe, Nathalie y Céline)	Mostrar cómo la actividad de tres profesores/as se reestructura a nivel de la organización del espacio-tiempo, de la utilización de los medios y con respecto a los modos de interacción entre los alumnos/as.	Metodología de corte cualitativo; estudio de carácter empírico realizado en el marco de la antropología cognitiva.	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. Estructurar una zona al final del aula con asiento para el docente permite dejar más espacio a los estudiantes, optimizar su participación oral y contribuir a su desarrollo personal.

Título del estudio	Autor/ Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>The role of within-class consensus on mastery goal structures in predicting socio-emotional outcomes.</i>	Lisa Bardach, Marko Lüftenegger, Takuya Yanagida, Barbara Schober y Christiane Spiel.	Año: 2019. Lugar: Viena, Austria.	1455 estudiantes de secundaria. Sexo: 65,70% mujeres y 34,30 % hombres. Edad: promedio de 14,31 años de edad (SD = 2.18).	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 positivos.	Investigación de corte cuantitativo.	El consenso dentro de la clase sobre todas las dimensiones de las estructuras de objetivos de dominio predice un clima de error menos negativo. Los niveles más altos de consenso dentro de la clase sobre las estructuras de objetivos de dominio mejoran los resultados socio-emocionales.

Título del estudio	Autor/ Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>Teacher-student interaction and lower secondary school students' situational engagement.</i>	Sanni Pöysä, Kati Vasalampi, Joona Muotka, Marja-Kristiina Lerkkänen, Anna-Maija Poikkeus y Jari-Erik Nurmi.	Año: 2019. Lugar: Jyväskylä, Finlandia.	709 estudiantes de séptimo grado de 59 aulas. 51 profesores/as. Sexo: 338 mujeres (47.7%) y 371 hombres (52.3 %). Edad: media de 13 años y 2 meses (SD = 4 meses).	Ampliar la comprensión en torno a la participación de los estudiantes examinando la manera en que la participación durante una lección se asocia con las interacciones observadas entre el profesor/a y el estudiante en el aula.	Estudio longitudinal.	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. La participación de los estudiantes puede fomentarse mediante interacciones de apoyo entre profesores/as y estudiantes.

Título del estudio	Autor/ Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>Teacher Caring as a Protective Factor: The Effects of Behavioral, Emotional Risk and Teacher Caring on Office Referrals in Middle School.</i>	Emily K. Gallagher, Bridget V. Dever, Craig Hochbein y George J. DuPaul.	Año: 2019. Lugar: Pensilvania, Estados Unidos.	1151 estudiantes de los grados sexto a octavo (35% en el octavo grado, 32% en el séptimo grado y 33% en el sexto grado). Edad: entre los 11 y los 14 años (M = 12.6, SD = .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 de Análisis Factorial Exploratorio (AFE) junto al programa estadístico SPSS.	Los altos niveles de riesgo conductual/emocional (BER), así como los bajos niveles de atención de los docentes predicen más ODR. Los estudiantes que reportan mayores niveles de cuidado del profesorado tienen menores números de ODR. El cuidado de los docentes ayuda a mitigar el impacto conductual del BER (riesgo conductual/emocional).

Título del estudio	Autor/ Autores	Año y lugar de publicación	Muestra del estudio	Objetivo del estudio	Metodología	Resultados del estudio
<i>How All Students Can Belong and Achieve: Effects of the Cultural Diversity Climate Amongst Immigrant and Nonimmigrant Background in Germany.</i>	Maja K. Schachner, Miriam Schwarzenthal, Fons J. R. van de Vijver y Peter Noack.	Año: 2019. Lugar: Alemania.	1971 estudiantes en 88 aulas de 22 escuelas secundarias. 1209 (61%) estudiantes de origen inmigrante (M/edad 11.59 años, SD/edad .76, 50% hombres) y 762 (39%) de origen no inmigrante (M/edad 11.43 años, SD/edad .66, 56% hombres).	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 de educación secundaria.	Investigación de carácter empírico-analítico.	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.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Patricia Díaz Iglesias. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1968-2713>

Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Huelva y Máster en Psicopedagogía por la Universidad de Sevilla. Colabora con el Grupo de Investigación en Educación Emocional y Dramatización (GRieeD) de la Universidad de Sevilla. Líneas de investigación: Educación socio-afectiva y ambiente educacional. Ambiente de la clase y relación profesor-alumno. E-mail: patriciaiglesiasdiaz@hotmail.com

Clara Romero Pérez. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3159-2008>

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Máster en Pedagogía Universitaria y Enseñanza Universitaria por la Universidad de Lieja (Bélgica). Catedrática de Escuela Universitaria en la Universidad de Sevilla. Responsable del Grupo de Investigación en Educación Emocional y Dramatización (GRieeD). Líneas de investigación: Educación socio-afectiva y ambiente educacional, Teoría de la educación, Filosofía de la Educación. E-mail: clararomero@us.es

Fecha Recepción del Artículo: 19. Octubre. 2020

Fecha Modificación del Artículo: 04. Febrero. 2021

Fecha Aceptación del Artículo: 20. Febrero. 2021

Fecha Revisión para Publicación: 23. Febrero. 2021