

Pellicer-Iborra, C., García-Monge, A., Gómez-González, F.J., & Jiménez-Ruiz, M. (2023). Desentrañando componentes del clima educativo: el caso del proyecto educativo Rubik. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 17-35.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.559431>

Desentrañando componentes del clima educativo: el caso del proyecto educativo Rubik

Carmen Pellicer Iborra⁽¹⁾, Alfonso García Monge⁽²⁾, Fco. Javier Gómez González⁽¹⁾,
María Jiménez Ruiz⁽¹⁾

⁽¹⁾Universidad de Valladolid, ⁽²⁾Fundación Trilema

Resumen

La creación de un clima educativo es determinante para el aprendizaje, el bienestar del alumnado y la satisfacción docente. A través de un estudio de caso centrado en tres colegios con un alto nivel de diversidad socio-cultural, lingüística y de capacidades que desarrollan el proyecto educativo Rubik, se analizaron diferentes componentes que podrían contribuir a generar un buen clima educativo. El constante acompañamiento cercano y riguroso del profesorado, las expectativas positivas hacia cada escolar, la despenalización del error como parte fundamental del aprendizaje, la construcción de un tejido de interdependencia y ayuda entre el alumnado, el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y la metacognición sobre los propios procesos, la utilización de metodologías que facilitan la personalización y la significatividad, y la orientación hacia el aprendizaje y el logro académico se presentan como algunos de los componentes que generan un clima educativo favorable a la inclusión y la implicación del alumnado.

Palabras clave

Clima educativo; diversidad; modelos educativos; proyecto.

Contacto:

Francisco Javier Gómez González. Universidad de Valladolid. javier@emp.uva.es

Unraveling components of classroom climate: the case of the Rubik educational project

Abstract

A positive educational climate is decisive for learning, student well-being and teacher satisfaction. Through a case study focused on three schools with a high level of socio-cultural, linguistic and skills diversity that develop the Rubik educational project, different components that could contribute to generating a good educational climate were analyzed.

The constant close and rigorous accompaniment of the teaching staff, the positive expectations towards each student, the decriminalization of error as a fundamental part of learning, the construction of an interdependence network and support among the students, the development of autonomy, responsibility and metacognition about one's own personal process, the use of methodologies that facilitate personalization and significance, and orientation towards learning and academic achievement are presented as some of the components that generate an educational climate favorable to the inclusion and involvement of students.

Keywords

Educational climate; diversity; educational models; project.

1. Introducción

Estudiando el proyecto educativo Rubik de las escuelas de la Fundación Trilema, apreciamos que, a pesar de la alta diversidad (socio-cultural, lingüística o de capacidades) que compone las aulas de estos centros, los comportamientos disruptivos eran realmente bajos comparados con lo analizado en otros contextos. Esta anomalía nos llevó a estudiar los elementos que posibilitaban un clima escolar positivo para acoger y atender la diversidad del alumnado. Es así como nos planteamos como objetivo en este estudio comprender la interacción de componentes que conformaban el clima escolar en el modelo Rubik de las escuelas de la Fundación Trilema.

La creación de un clima educativo es determinante para el aprendizaje (e.g. Dulay y Karadag, 2017; Koth, Bradshaw y Leaf, 2008; Sortkær y Reimer, 2016) y está relacionado con el bienestar del alumnado (Aldridge y McChesney 2018 ; Thapa et al. 2013) y la satisfacción laboral docente (Aloe et al., 2014; Collie, Shapka y Perry, 2012; Malinen y Savolainen 2016). Para Cohen y Geier (2010) el clima educativo estaría compuesto por normas, metas, objetivos, valores, relaciones, estructura organizacional y métodos de enseñanza-aprendizaje. Dulay y Karadag (2017) lo definirían como el ambiente creado por las relaciones sociales, valores, actitudes y sentimientos compartidos por los actores de la escuela que expresaría el ambiente o personalidad del centro, estando asociado a los comportamientos de docentes, estudiantes y demás participantes de las instituciones educativas. Tableman (2004) señala que este clima atendería a dimensiones físicas (entorno físico que proporciona un aprendizaje íntimo y positivo), sociales (fomento de la comunicación e interacción positiva), emocionales (creación de un sentido de pertenencia entre alumnado y ambiente académico que alienta a todos hacia el logro). Autores como Cohen et al. (2009) aprecian que en este

clima participan áreas como la seguridad, las relaciones entre estudiantes, entre estudiantes y maestros, entre maestros y padres, la enseñanza y aprendizaje, o el entorno escolar.

Se han estudiado diferentes aspectos comprometidos en la creación de un clima de aula. Las relaciones entre profesorado y alumnado (e.g. Powell et al., 2018; Quin 2017; Roorda et al. 2017; Shin y Ryan 2017); los niveles de implicación y ansiedad del profesorado (Blase, 1986; Galbo, 1983); la influencia de la cercanía física y afectiva de docentes en la implicación del alumnado y la reducción de comportamientos disruptivos (Gunter et al., 1995; Misbah et al., 2021; Shores, Gunter y Jack, 1993); el efecto de la atención constante y los refuerzos positivos a los comportamientos apropiados (Casteel, 1998; Shores, Gunter y Jack, 1993); los temas relacionados con la normativa de funcionamiento, el control de la clase y las estrategias para gestionar las conductas disruptivas (Aldrup et al. 2018; Huang y Cornell 2018; Tanase 2019; Thornberg, Wänström y Jungert 2018); la creación de rutinas y estructuras de funcionamiento claras (Leinhardt, Weidman y Hammond, 1987; McNamara y Humphry, 2008); o el valor del diálogo repartido y democrático en la creación de un sentimiento de pertenencia (Howe y Abedin, 2013; Marzano, 2017).

Como se aprecia en estos trabajos, son múltiples los componentes implicados en este fenómeno y no hay un consenso generalizado sobre los factores que afectan al mismo (Wang y Degol, 2016). De ahí que se hayan construido multitud de escalas (Kohl, Recchia y Steffgen, 2013) centradas en temas como el orden y la disciplina, las relaciones interpersonales entre alumnado y docentes (Cushing, Horner y Barrier, 2003); la percepción de los estudiantes sobre la motivación hacia el logro, equidad, orden participación familiar, intercambio de recursos o relaciones interpersonales (Kupermic et al., 1997); clima de violencia, personalidad, motivación, disfrute, estrés, calidad de la enseñanza, o apoyo del profesorado (Sturzbecher, Landua y Stahla, 2001); condición de agresor y víctima, soledad, clima percibido, gusto por la escuela, percepciones de equidad y seguridad escolar, miedo a la evaluación negativa, evitación social, depresión, baja autoestima, o la tasa de participación de los docentes (Graham, Bellmore y Mize, 2006); o la empatía, la autoeficacia, las percepciones de victimización, las percepciones de apoyo estudiantil, la agresión entre estudiantes, la valentía cívica, la pasividad, las medidas antiviolencia o las normas de responsabilidad social (Pfetsch, 2010), por poner algunos ejemplos en los que se ve que el fenómeno implica aspectos socio-políticos, estructurales y organizativos, relacionales o actitudinales. Kohl, Recchia y Steffgen (2013), aprecian que se trata de un concepto de múltiples niveles, siguiendo el modelo ecológico de Bronfenbrenner (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema). El trabajo de Wang y Degol (2016) da cuenta de esta multidimensionalidad y la resume en los ámbitos de *clima académico* (liderazgo, calidad de la instrucción, evaluación, motivación, expectativas, estructura de logros, apoyos, o capacitación y desarrollo profesional del profesorado); *comunidad* (calidad de las relaciones interpersonales, implicación parental, cohesión y sentimiento de pertenencia, respeto a la diversidad, o las oportunidades de autonomía y decisión); *seguridad* (grado de seguridad física y emocional, prácticas disciplinarias efectivas, consistentes y justas) y el *ambiente institucional* (características organizacionales o estructurales del ambiente escolar). El trabajo de Doyle (2006) también da cuenta de esta multidimensionalidad, analizando que el clima se construye a través de múltiples eventos que se dan simultáneamente, que pueden ser imprevistos, y que van creando su historia en el tiempo.

Estas cuestiones nos ayudaron a orientar temáticamente nuestra búsqueda para comprender la interacción de componentes que conforman el clima de aula en el modelo Rubik de las escuelas de la Fundación Trilema.

2. Metodología

La investigación desarrollada asume el objetivo de comprender la interacción de componentes que conformaban el clima de aula en el modelo Rubik de las escuelas de la Fundación Trilema. Los estudios de clima escolar, desde sus primeras aproximaciones (Tarter & Kottkamp, 1991), han contado con aproximaciones de corte muy cuantitativo, con profusión de escalas de medición que expresan una comprensión muy diversa del mismo concepto de clima social. En el presente trabajo se ha optado por un enfoque cualitativo, basado en la metodología de caso (Stake, 2010). La opción cualitativa interpreta cada suceso de manera singular, con atención expresa a los procesos de construcción de significados, asumiendo para ello un enfoque constructivista de la producción del conocimiento científico. La metodología de caso de Stake y sus propuestas de evaluación respondiente, generan un marco enormemente flexible para integrar marcos conceptuales y desarrollar afirmaciones transferibles a partir de un caso concreto, siguiendo, para ello, un modelo inductivo.

2.1 Contexto y participantes

Para la realización del trabajo de campo se realizó una observación sistemática en centros educativos ubicados en las provincias de Soria y Madrid. Los centros de la Fundación Trilema presentan una singularidad dentro del sistema de enseñanza concertada español, puesto que integran una vocación de vanguardia en materia de innovación educativa, con un proceso de escolarización que integra a alumnado de procedencias (sociales y nacionales). Una parte relevante del alumnado de estos centros procede de contextos sociales no favorecidos, incluyendo colectivos en riesgo de exclusión.

La creación de un clima favorable al aprendizaje es uno de los pilares que fundamenta su proyecto educativo, así como el aprendizaje socio-emocional, que suponen la base para el éxito en otro tipo de aprendizajes (e.g. Blake et al., 2015; Durlak et al., 2011; Dulay y Karadag, 2017; Zins, et al., 2007)

Aunque la labor de encuestación no es central en esta investigación, se realizó también un proceso de encuesta a una muestra de conveniencia compuesta por 14 profesores y 180 niños y niñas de los grupos de 2º, 4º y 6º de Primaria de tres centros educativos. Tanto docentes como alumnado pertenecen a centros de la Fundación Trilema.

Como es prescriptivo en todos estos procesos, la investigación se realizó con plenas garantías de confidencialidad y cumpliendo todos los requerimientos de protección de datos y las normas básicas de la ética científica. El equipo investigador agradece a todos los agentes implicados su generosidad que permitió desarrollar un trabajo científico en condiciones óptimas, con una estancia prolongada en los centros que aportó una familiaridad con la comunidad educativa que facilitó el diálogo.

2.2 Procedimiento

A partir de la pregunta inicial “¿qué componentes conformaban el clima de aula en el modelo Rubik?” y del issue o tensión entre la complejidad de los grupos de seguimiento y el ambiente positivo apreciado en nuestras evaluaciones iniciales, se indagó en el caso a través de un procedimiento inductivo inicial combinando el trabajo de campo con la interpretación de los datos y el contraste con la literatura e incluso con las opiniones de los participantes (Stake, 2010). Ello permitió la definición progresiva de tensiones, la emergencia de conceptos y

nuevos significados, y la generación de constructos cada vez más elaborados y apoyados en la dinámica del fenómeno (Goetz y LeCompte, 1988).

Los datos fueron recopilados desde mayo de 2021 hasta mayo de 2022 a través de cuatro visitas a los centros (mayo de 2021; octubre de 2021; enero de 2022; y mayo de 2022) a través de observación participante, un cuestionario inicial, intercambios informales con profesorado y alumnado, entrevistas personales con profesorado y alumnado basados en las preguntas orientadoras iniciales (Figura 1).

Entrevistas al alumnado: El alumnado ha sido entrevistado siguiendo las cuestiones planteadas por Sortkær y Reimer (2016) en su *Índice del Clima Disciplinario* ("los alumnos no escuchan lo que dice el profesor"; "hay ruido y desorden"; "el profesor tiene que esperar mucho tiempo a que los alumnos se calmen"; "los alumnos no pueden trabajar bien"; y, "los alumnos no empiezan a trabajar hasta mucho después de empezar la clase") y varios indicadores sobre diferentes dimensiones del clima de aula (Goodenow, 1993; Henrich, Brookmeyer y Shahar, 2005; Janosz et al., 2007; Kuperminc et al., 1997):

- Me siento seguro en este colegio
- Todo el mundo es tratado bien en este colegio
- Siento que mis maestras y maestros se preocupan por mi
- Siento que mis maestras y maestros me respetan
- Nos llevamos bien entre todos
- Me siento parte de esta escuela
- Me siento orgulloso/a de estar en este colegio
- Recomendaría este colegio a otras niñas y niños
- Mis compañeras y compañeros me tratan bien
- En esta escuela los niños y niñas se tratan bien
- Cuando tengo un problema se lo puedo contar a algún maestro o maestra con confianza
- Me gusta venir al colegio
- Las relaciones entre los escolares y las maestras y maestros con cálidas y amistosas
- Las maestras y maestros nos ayudan cuando tenemos dudas
- Cuando tengo alguna duda, pregunto sin miedo
- No tengo miedo a hacer mal un ejercicio
- Las maestras y maestros se preocupan de que todos aprendamos y progreseemos al máximo
- Las maestras y maestros escuchan todo lo que les tengamos que decir
- Las maestras y maestros promueven que hablemos con tranquilidad de lo que nos preocupa
- Nuestra clase es comfortable

Observación sistemática sobre distracciones y comportamientos disruptivos. A lo largo de las jornadas escolares observadas se fueron tomando nota de las distracciones (jugueteos, charlas no centradas en la tarea, miradas perdidas sostenidas...) y los comportamientos disruptivos del alumnado. Estos comportamientos se fueron registrando en planillas que permitieron cuantificarlos y apreciar su evolución a lo largo de la jornada y del curso.

Observación de acciones, interacciones y diálogos entre el alumnado y entre docentes y escolares. Se fueron registrando diferentes aspectos de la vida escolar organizados en torno a los siguientes temas:

Alumnado

- a) Composición del alumnado: número, origen, discapacidad, ...
- b) Comportamiento: distracciones, comportamientos disruptivos (tipos, situaciones).
- c) Trato entre alumnado: colaboración, ayuda, juego, agresiones, burlas, descalificaciones, ánimos, dinámica de amistades, etc. Inclusión de alumnado nuevo, dinámicas en los juegos del recreo (quiénes se juntan, a qué juegan, cómo juegan...)
- d) Posibilidades personales de intervención, protagonismo, participación, decisión...
- e) Actitudes hacia el contenido y la evaluación (orientación, autoevaluación, rigor, progreso, satisfacción, implicación, significatividad...). Honestidad, metacognición, aceptación y reconocimiento en la heteroevaluación entre pares.
- f) Responsabilidad personal y autonomía. Ayuda y trabajo en equipo

Profesorado

- a) Horarios.
- b) Actividad fuera del aula: reuniones, preparación, colaboración, apoyos. Trato con el alumnado fuera del aula.
- c) Interacción en el aula: movimiento (pasos y trayectorias), interacciones personales (número y tipo, tono, contenido de las interacciones).
- d) Estrategias de control y organización (estrategias proactivas o reactivas ante comportamientos disruptivos). Tipo y contenido de feedback y refuerzos.
- e) Tipo de trato del profesorado al alumnado (distante, cercano, afectuoso, respetuoso, exigente, permisivo, riguroso, apertura, acompañamiento...).
- f) Evaluación (funciones –formativas, sumativas- y tipos –hetero, auto, coo, meta...)
- g) Recogida de datos fisiológicos del profesorado. Durante el seguimiento de las jornadas se colocó en el profesorado (previo consentimiento) un pulsioxímetro inalámbrico que mandaba datos de frecuencia cardiaca y saturación de oxígeno en sangre al móvil de uno de los observadores. Estos datos iban siendo ligados a los diferentes incidentes acaecidos, de manera que permitían registrar qué sucesos alteraban las constantes del profesorado y cómo reaccionaba interna (respuesta del sistema nervioso autónomo ‘inconsciente’) y externamente (respuesta consciente) ante ellos.

2.3 Análisis

El análisis de datos se realizó de manera continuada y estructurada en diversos ciclos sucesivos (Stake, 2010). La observación y las entrevistas se transcribieron de manera exhaustiva, permitiendo recoger los discursos y observaciones del alumnado y el profesorado. análisis de las entrevistas y observaciones se realizaron en Atlas ti. (versión 8.4.), partiendo de una codificación abierta y buscando interpretaciones divergentes atendiendo a la multireferencialidad de los datos.

El análisis del discurso realizado a partir del software de análisis cualitativo permite determinar temas emergentes a través de diferentes técnicas (comparación de significados, análisis de opuestos, diferencias y similitudes, etc.). Como es habitual en este tipo de

investigaciones, posteriormente se realizaron contrastes de los resultados con los conceptos teóricos más consolidados (Strauss y Corbin, 2002).

Toda la investigación se inspiró en los principios de confiabilidad citados por Guba (1981). Para cumplir estos principios se realizó una permanencia prolongada en los centros, una familiarización con docentes, gestores y alumnado y una triangulación entre la información de los diferentes agentes, la observación y la consulta documental.

3. Resultados y discusión

3.1 Evolución de Comportamientos del alumnado

Lo primero que llamó la atención del equipo investigador en nuestras visitas iniciales fue el ambiente tranquilo de las aulas, a pesar de la gran diversidad de alumnado. Es así cómo, entre otras cosas, se decidió observar sistemáticamente el número de distracciones y comportamientos disruptivos a lo largo de un curso escolar y en los grupos de 2º, 4º y 6º.

En general no se apreció ninguna conducta disruptiva más allá de pequeñas distracciones. En ningún momento se han observado comportamientos disruptivos serios (malas contestaciones, agresividad, enfrentamientos, interrupciones molestas y desafiantes, obstrucción intencionada del desarrollo de la clase...).

En la figura 2 se muestran las distracciones recogidas durante las dos últimas horas de las jornadas escolares observadas en octubre, enero y mayo con los grupos de 2º, 4º y 6º.

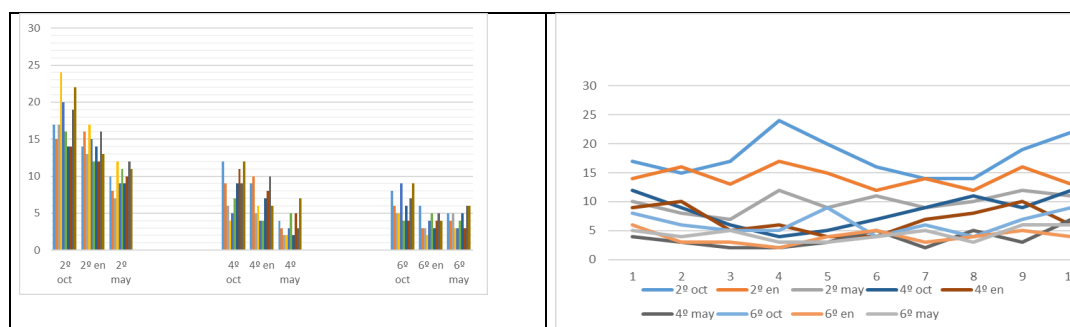


Figura 2. Evolución de las distracciones durante las últimas horas de las jornadas escolares

Se aprecia en ellas una evolución durante el curso (disminución de comportamientos distraídos o pequeñas interrupciones como charlas en tono bajo o jugueteos con objetos) y durante los años. Como era de esperar, el alumnado de 2º presenta más comportamientos de distracción, aunque evolucionan a lo largo del año disminuyendo en un tercio. A medida que el alumnado va creciendo, estos comportamientos disminuyen. Dos grupos de 6º mantienen sus distracciones de enero a mayo. Interpretamos que ello puede ser debido a las elevadas temperaturas registradas a finales de mayo, o al efecto “fin de etapa” y “separación” que se da al final de Primaria.

En general, estos resultados contrastan con observaciones que el equipo ha realizado en estudios previos (e.g. Petite y García-Monge, 2014). El número de distracciones, especialmente en las últimas horas de la jornada escolar, suele ser superior a 15 cada 10 minutos.

Se ha registrado un trato generalizado de colaboración y ayuda entre iguales. Las relaciones, en general, son buenas. Por supuesto, hay afinidades que varían en función de las épocas, pero se aprecia que son capaces de trabajar con cualquiera y ayudar a cualquiera.

El alumnado recién llegado (casos procedentes de Afganistán o Ucrania durante el curso observado) es asimilado desde el primer día y desde sus primeros recreos se les puede ver jugando con el resto. Esta situación se mantiene en el tiempo y no se da un “efecto novedad” que desaparece al cabo de unas semanas (Rodríguez-Navarro et al., 2014).

En los recreos son frecuentes los juegos en los que participan niños y niñas (hasta 4º) y el juego entre niños y niñas de diferentes edades.

3.2 La valoración del alumnado del clima escolar

Los resultados de las entrevistas al alumnado muestran climas percibidos muy favorables para su desarrollo afectivo, social y académico. En las figuras 3 y 4 se presentan algunos de los resultados.

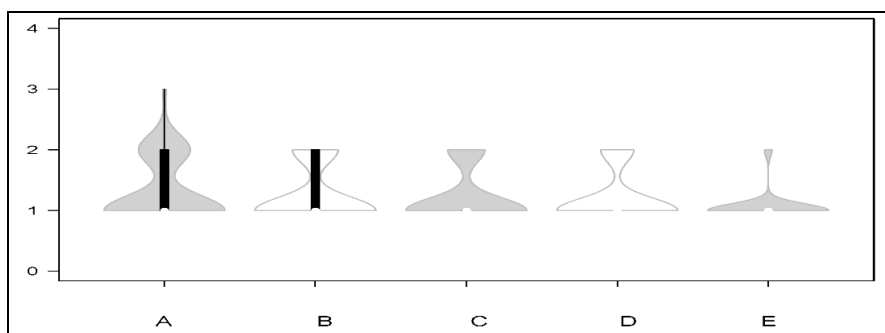


Figura 3. Representación de las respuestas en escala de Likert de 1 a 5 sobre las cuestiones del Índice del Clima Disciplinario de Sortkær y Reimer (2016): A) "los alumnos no escuchan lo que dice el profesor"; B) "hay ruido y desorden"; C) "el profesor tiene que esperar mucho tiempo a que los alumnos se calmen"; D) "los alumnos no pueden trabajar bien"; y, E) "los alumnos no empiezan a trabajar hasta mucho después de empezar la clase"

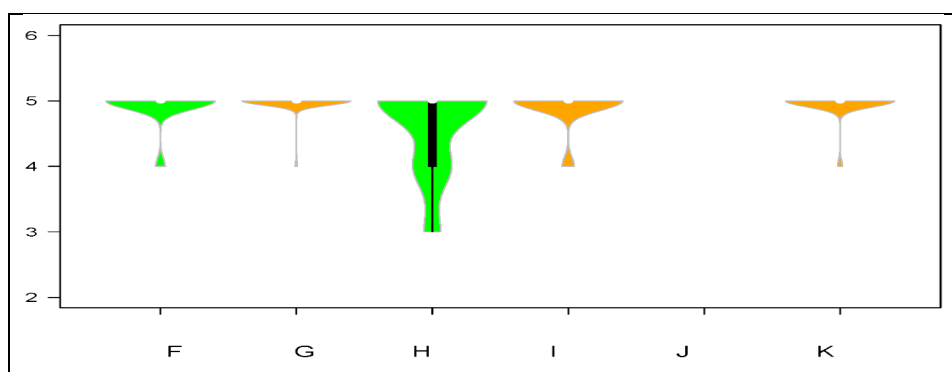


Figura 4. Representación de ítems de las respuestas en escala de Likert de 1 a 5 sobre indicadores de clima de aula: F) Siento que mis maestras y maestros se preocupan por mí; G) Me siento parte de esta escuela; H) En esta escuela los niños y niñas se tratan bien; I) Las relaciones entre los escolares y las maestras y maestros con cálidas y amistosas; J) Las maestras y maestros se preocupan de que todos aprendamos y progreseemos al máximo; K) Las maestras y maestros escuchan todo lo que les tengamos que decir

Se aprecia que el alumnado percibe mayoritariamente que la disposición y atención del grupo es buena (escuchar, sin ruido y desorden, centrados); se sienten atendidos por el profesorado; valoran positivamente las relaciones entre alumnado y profesorado; y se identifican con el centro. Uno de los puntos en los que aparece alguna puntuación más repartida es referido al trato entre iguales (figura 4: “H”). Interpretamos que, así como la relación con los docentes viene marcada por un marco normativo definido y una actitud del profesorado modulada y previsible, las relaciones entre los escolares son más fluctuantes y varían en función de muchas circunstancias. Pequeños conflictos o desacuerdos (en el juego, en la distribución de atenciones y afectos, en el cumplimiento de expectativas...), pueden llevar a vivencias desagradables (e.g. Redhead et al., 2021; Rubin et al., 1990; Shantz y Hartup, 1995).

Estas apreciaciones tan positivas son corroboradas por nuestras observaciones. De ellas deducimos varias claves que podrían influir sobre esta percepción de clima favorable.

3.3 La actividad docente

Junto con la propuesta curricular, los docentes suponen el eje en torno al que pivota el desarrollo del proyecto. Son mediadores de la propuesta, ayudando a materializarla y situarla en las zonas de desarrollo de cada escolar.

Presentaremos algunos datos en este apartado sobre lo que supone esta labor.

La actividad del profesorado es grande. Suelen estar en el centro entre 30 y 15' antes de que llegue el alumnado, preparando materiales. Los tiempos de recreo y comida también son apurados en preparaciones y coordinaciones.

El trabajo en el aula es intenso. Su movimiento por el aula es constante haciendo un seguimiento personalizado del alumnado. Dos datos dan cuenta de ello:

- Cada escolar recibe una media de 4 interacciones a la hora con el docente.
- A lo largo de la jornada escolar, cada docente camina una media de 12.000 pasos (descontados los tiempos de comedor).

Esta carga de trabajo no se traduce en estados de estrés fisiológico. Los indicadores de frecuencia cardiaca (e.g. Taelman et al., 2009) y saturación de oxígeno en sangre (e.g. Feinstein, Gould y Khaksa, 2022) nos muestran estados de activación (entre el 25 y 40% de la frecuencia cardiaca máxima y saturaciones de oxígeno en sangre del 95 al 99%), pero no de sobreactivación (que vendrían sugeridos por frecuencias cardiacas sostenidas de más del 50-60% de la frecuencia cardiaca máxima y saturaciones mantenidas por debajo del 90%; e.g. Abbod et al., 2011). Por otra parte, en el profesorado observado, no se recogen cambios agudos en estos parámetros ante comportamientos disruptivos o situaciones complejas. Ello puede estar indicando que cuando los docentes tienen que reconducir o recriminar algún comportamiento lo hacen sin una carga emocional fuerte, pues no lo están viviendo como una amenaza o cuestionamiento personal, o una percepción de fracaso (Schutz et al., 2007; Sutton et al., 2009). Las valoraciones subjetivas por parte del profesorado de estos estados corroboran los datos biométricos.

Interpretamos que estos datos son importantes para comprender el clima educativo que se genera. Tanto los niveles de implicación/ansiedad del profesorado, como la atención personalizada de éste al alumnado, pueden posibilitar un clima que favorezca la disposición y rendimiento del alumnado (Blase, 1986; Galbo, 1983).

El profesorado usa generalmente estrategias proactivas, no reactivas a comportamientos disruptivos y ello puede justificar su menor estrés percibido y fisiológico (Clunies-Ross, Little y Kienhuis, 2008). Por otra parte, en el trato que el profesorado da al alumnado se aprecia una mezcla de cariño, apertura, rigor, exigencia personal y acompañamiento personal. Incluso ante comportamientos disruptivos, el profesorado mantiene un tono constante de cariño y firmeza, cercanos, pero centrandose en la tarea o ayudando a reflexionar sobre la propia actitud hacia ellos y sus compañeras y compañeros. Frente a esos comportamientos los posibles reproches son frecuentemente transformados en frases positivas, de ánimo y confianza en las posibilidades frente a la tarea a afrontar, dando siempre una salida que centre en lo académico. No solo se presta atención a los comportamientos inapropiados, sino que se da atención constante y refuerzos positivos a los comportamientos apropiados (algo poco habitual, Shores, Gunter y Jack, 1993).

Igualmente, los fallos académicos no son recriminados y, ante ellos, constantemente se explicita que el error forma parte del aprendizaje. Un posible efecto de esta actitud se refleja en que el alumnado frecuentemente expresa sus dudas, exponen sin titubeo sus resultados o piden ayuda a compañeros o docentes. Esta estrategia del profesorado, se acompaña de un trabajo constante sobre la metacognición, autoevaluación y coevaluación sobre las tareas y acciones. Además, se facilitan tiempos de intercambio en los que el alumnado pueda expresar su estado, rendimiento, opinión, circunstancias o ideas.

La cifra alta de interacciones (4 por estudiante/hora de media) es importante dado que la cantidad y calidad de las mismas son determinantes para el rendimiento (Casteel, 1998). Hay un uso dominante de frases de ánimo, aceptación de ideas de los estudiantes, aceptación de sentimientos, preguntas para profundizar u orientar la reflexión del alumnado, directrices y criterios de realización, elección para contestar en público. Supone más del doble de interacciones recogidas en otros estudios (e.g. Casteel, 1998; Irvine, 1986; Pauli, 2010).

Frente al caso habitual (bien documentado e.g. Buriel, 1983; Good et al. 1980, Mariage, 1995) en el que el alumnado de alto rendimiento participa más y recibe más retroalimentación; en los grupos analizados el diálogo se reparte entre todos. Los docentes se aseguran de que todo el alumnado tiene su momento de intervención siguiendo diferentes criterios de estimulación (promover la participación de los que tienen respuestas trabajadas pero que no suelen participar) o contención (calmar y que no hablen los que suelen hacerlo o los que están improvisando una respuesta no basada en un trabajo previo). Frente a otros estudios (e.g. Howe y Abedin, 2013), no se aprecian diferencias de trato o estimulación en función de género, etnia, procedencia o capacidad, ni en una menor participación en función de variables de género, etnia, procedencia o capacidad (frente a estudios como los de Biggs y Edwards, 1991; Conwell et al., 1993; Daly et al., 1994; Tennant, 2004). Es decir, se fomenta un ambiente de confianza y participación de todo el alumnado.

La cercanía verbal, también va acompañada de una cercanía corporal. El profesorado se mueve constantemente por el aula acercándose a cada niña o niño. Se aprecian los efectos de esta cercanía constante en el enganche de los estudiantes con la tarea (Chin et al., 2017), su motivación (Fernandes et al., 2011), y la disminución de comportamientos disruptivos (Gunter et al., 1995; Shores, Gunter y Jack, 1993). Igualmente, los momentos de acogida e interacción personal se dan en varios tiempos de la jornada escolar. Desde el saludo personal de bienvenida matutino a las preguntas sobre problemas personales y familiares, pasando

por los continuos intercambios sobre tareas, estados de ánimo, u opiniones sobre diferentes aspectos. Ese acompañamiento y apoyo educativo y emocional puede reducir el riesgo de comportamientos disruptivos y mejorar el rendimiento académico (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Hamre y Pianta, 2005).

Esta apertura y cercanía docente se traduce en un ambiente en el que los niños y niñas frecuentemente expresan sus sensaciones, hacen bromas sobre sus resultados y comportamientos o abrazan por los pasillos a los docentes del centro.

El profesorado habilita muchas oportunidades para que el alumnado se sienta protagonista y tenido en cuenta. Los académicos generalmente están de acuerdo en que el estatus socioeconómico familiar influye significativamente en la participación y motivación de los estudiantes en el aprendizaje escolar (e.g. Dumais y Ward, 2010; Lareau, 2011). Sin embargo, el profesorado también juega un papel determinante en la motivación del alumnado y su gusto por las materias (e.g. De Boer, 2010; Liu y Chiang, 2019). Los y las estudiantes que desarrollan relaciones positivas con los maestros y maestras están fuertemente motivados para buscar la excelencia académica (e.g. Cohen y Lotan 1995; Wentzel et al. 2010). En este caso, el profesorado utiliza diversas estrategias para que el alumnado se sienta protagonista y participe del proyecto del centro. Además de los ya mencionados refuerzos positivos, o de facilitar sus intervenciones verbales, hay un reconocimiento a través de la participación del alumnado en la decoración de los espacios (siguiendo los temas trabajados en diferentes proyectos), exponiendo sus trabajos en las paredes o utilizando tablas en las que se muestran “bonus” de reconocimiento de diferentes competencias. El profesorado entrevistado reconoce que intenta que cada semana, cada escolar tenga diferentes momentos de éxito y reconocimiento público.

Rompiendo la tensión descrita por Davy y Brown (2007) sobre la constitución de una comunidad interactiva que incluya a todo el grupo o solo a grupos más pequeños (que incrementen los intercambios entre estudiantes y faciliten el diálogo a los que tengan menos confianza de exponerse ante el grupo grande), en los grupos observados se trabaja en ambos sentidos: facilitando el diálogo en grupos pequeños y creando un ambiente amigable para permitir la expresión de todos los miembros de la clase ante el grupo. El trabajo en equipo es una constante para muchas tareas y se desarrolla a través de diferentes estrategias cooperativas. Más allá de esos momentos, los docentes promueven continuamente la interdependencia, ayuda y respeto, sin que ello vaya en detrimento de la autonomía y la responsabilidad personal.

Se constatan en todas las edades diálogos de ayuda constantes y debates centrados en el contenido en los grupos de trabajo (también diálogos informales), pero también una evolución a lo largo del curso en las ganas por participar delante de todo el grupo. La despenalización del error como parte de la filosofía explicitada y fomentada por los docentes puede facilitar que el alumnado no tenga problemas en mostrar sus respuestas, aun cuando sepan que pueden ser erróneas, o en expresar públicamente sus limitaciones, sus propósitos, sus logros; así como los méritos de sus compañeras y compañeros.

Este diálogo repartido y democrático también podría estar contribuyendo a la creación de un

clima positivo y a fomentar en sentimiento de pertenencia (Howe y Abedin, 2013; Marzano, 2017).

Otro indicador del clima educativo es la honestidad del alumnado en procesos de autoevaluación o heteroevaluación entre iguales. Interpretamos que la creación de ambientes libres de amenazas, la labor del profesorado reiterando la importancia del error como elemento intrínseco al aprendizaje y el trabajo constante de la autoevaluación y la metacognición dan sus frutos, y ello es importante para favorecer el aprendizaje (Gielen et al., 2010; Kollar y Fischer, 2010). Como se ha señalado, el alumnado no tiene problemas para reconocer sus fallos, comportamientos o errores. Durante las observaciones se registraron muchos ejemplos de ello (conteo de las propias puntuaciones en juegos sin caer en engaños, insistencia personal en tareas que perfectamente podrían haber copiado para no quedarse descolgados del grupo, salir a compartir los errores, o reconocimiento de fallos y actitudes poco productivas). El alumnado observado es capaz de reconocer abiertamente, de forma argumentada, y en ocasiones con humor, cómo califican sus niveles de implicación, dedicación, concentración, o ayuda al equipo; a pesar de que saben que estas evaluaciones tendrán su reconocimiento público (e.g. en paneles en los que figuran los “bonus”), no tienen problemas en reconocer sus limitaciones y aciertos, o en valorar las de los compañeros y compañeras, siempre de forma argumentada.

En los momentos de autovaloración o valoración de compañeras y compañeros no se aprecia tensión entre ellos, ni reproches o correcciones. Ello supone una consolidación de este procedimiento (van Zundert, Sluijsmans y Merriënboer, 2010) e indicaría una gran tolerancia a las opiniones del resto sobre el propio trabajo, un ajuste de la conciencia sobre el propio desempeño y una aceptación total de estas dinámicas evaluadoras. En un contexto en el que estos aspectos no estuvieran consolidados, ante una situación de reconocimiento público de la labor (exponiéndola en un cuadro de “bonus”) se darían muchas situaciones de tensión en las que, o bien los evaluadores no hablarían con claridad de la labor de sus compañeras y compañeros por miedo a represalias o por amistad, o se producirían constantes reproches e intentos de justificación o solicitudes de rectificación por parte de los evaluados (Hanrahan y Isaacs, 2001; Strijbos, Narciss y Dünnebier, 2010; Yang, Badger y Yu, 2006).

Estas heteroevaluaciones entre iguales realizadas en público permiten progresar más y tomar más conciencia que las valoraciones escritas (Colognesi et al., 2020).

Las claves del éxito de estas estrategias podrían estar en que cumplen con los criterios propuestos por Gibbs y Simpson (2005). A saber: a) se dan con suficiente frecuencia y con detalle; b) se centran en el desempeño de los estudiantes, en su aprendizaje y en las acciones bajo el control de los estudiantes, más que en los propios estudiantes y/o en las características personales; c) son oportunas dado que los estudiantes las reciben mientras aún es importante y a tiempo para solicitar asistencia adicional; d) son apropiadas en relación con la concepción que los estudiantes tienen del aprendizaje, del conocimiento y del discurso de la disciplina; e) los criterios son públicos, conocidos y significativos.

-Por último, apreciamos que las situaciones de aprendizaje propuestas en el desarrollo de los diferentes contenidos movilizan el interés del alumnado y les centran en el aprendizaje. En el modelo Rubik se trabaja buscando la significatividad, la autonomía y la metacognición del alumnado mediante diferentes estrategias desafiantes con conexiones con la vida de los escolares y los entornos reales a través de trabajos por proyectos (en los que el alumnado

colabora en la transformación de los espacios escolares), o las estaciones de aprendizaje con hojas de ruta personalizadas para cada escolar. El alumnado valora muy positivamente estas metodologías y las observaciones corroboran la implicación de los escolares en los procesos de aprendizaje.

El profesorado enfatiza y explicita ante el alumnado las altas expectativas hacia su rendimiento académico, buscando constantemente su compromiso con el aprendizaje y alentándoles a dar lo mejor, aprender de los errores y celebrar el progreso, ayudándoles a alcanzar las metas académicas. Ello puede facilitar una mayor compromiso del alumnado (Pellerin, 2005), estimular una responsabilidad con la mejora (How, Tarter y Hoy, 2006), reducir los problemas de comportamiento (Wang y Dishion, 2012) y llevar a un mayor éxito académico (Goddard et al., 2000). Todo ello puede producir el doble efecto de incrementar la implicación durante los procesos y reducir así las distracciones, y, por otra parte, generar satisfacción por las mejoras que redundarán en una mejor actitud (McEvoy y Welker, 2000; Stewart, 2003). Tal y como señalan Wang y Degol (2016) un ambiente académico de alta calidad no solo promueve los resultados académicos sino que también reduce los problemas de conducta.

4. Conclusiones

El constante acompañamiento cercano y riguroso del profesorado, las expectativas positivas hacia cada escolar, la despenalización del error como parte fundamental del aprendizaje, la construcción de un tejido de interdependencia y ayuda entre el alumnado, el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y la metacognición sobre los propios procesos, la utilización de metodologías que facilitan la personalización y la significatividad,

y la orientación hacia el aprendizaje y el logro académico se presentan como algunos de los componentes que generan un clima educativo favorable a la inclusión y la implicación del alumnado.

5. Referencias

- Abbod, M., Chiou, Y.-R., Yang, S.-H., Fan, S.-Z., & Shieh, J.-S. (2011). Developing a monitoring psychological stress index system via photoplethysmography. *Artificial Life and Robotics*, 16(3), 430–433. <https://doi.org/10.1007/s10015-011-0976-y>
- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The Relationships between School Climate and Adolescent Mental Health and Wellbeing: A Systematic Literature Review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner R., & Trautwein, U. (2018). Student Misbehavior and Teacher Well-being: Testing the Mediating Role of the Teacher-student Relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Aloe, A. M., Shisler, S., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school

- adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Blake, P. R., Piovesan, M., Montinari, N., Warneken, F., & Gino, F. (2015). Prosocial norms in the classroom: The role of self-regulation in following norms of giving. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 18-29. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.10.004>
- Blase, J. J. (1986). A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40. <https://doi.org/10.3102/00028312023001013>.
- Buriel, R. (1983). Teacher-student interactions and their relationship to student achievement: A comparison of Mexican American and Anglo-American children. *Journal of Educational Psychology*, 75, 889-897.
- Casteel, C. A. (1998). Teacher-Student Interactions and Race in Integrated Classrooms. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 115-120. <https://doi.org/10.1080/00220679809597583>.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28, 693 - 710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Cohen, J., & Geier, V. K. (2010). School climate brief: School climate research summary. *Center for Social and Emotional Education*, 1(1). <http://www.schoolclimate.org/climate/papers-briefs>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Formative peer assessment to enhance primary school pupils' oral skills: Comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>.
- Cushing, L., Horner, H., & Barrier, H. (2003). Validation and congruent validity of a direct observation tool to assess student social climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(4), 225-237. <https://doi.org/10.1177/1098300703005004060>
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson and C. S. Weinstein (eds.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, And Contemporary Issues*. (pp.97-125). Erlbaum,
- Dulay, S., & Karadağ, E. (2017). The Effect of School Climate on Student Achievement. In Karadağ, E. (eds) *The Factors Effecting Student Achievement*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_12.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Feinstein, J. S., Gould, D., & Khalsa, S. S. (2022). Amygdala-driven apnea and the chemoreceptive origin of anxiety. *Biological psychology*, 170. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2022.108305>
- Galbo, J. J. (1983). Teacher anxiety and student achievement. *Educational Research Quarterly*, 7(4), 44–49.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, (1), 3-31
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304-315.
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702. <https://doi.org/10.1177/00131610021969164>
- Goetz, J.P., & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata.
- Good, T., Cooper, H., & Blakely, S. (1980). Classroom interaction as a function of teacher expectations, student sex and time of year. *Journal of Educational Psychology*, 72, 378–385.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90.
- Graham, S., Bellmore, A. D., & Mize, J. (2006). Peer victimization, aggression, and their co-occurrence in middle school: pathways to adjustment problems. *Journal of abnormal child psychology*, 34(3), 363–378. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9030-2>
- Guba, E. G. (1981): Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries *ERIC/ECTJ Anual*, 29(2), 75-91.
- Gunter, P. L., Shores, R. E., Jack, S. L., Rasmussen, S. K., & Flowers, J. (1995). On the Move Using Teacher/Student Proximity to Improve Students' Behavior. *Teaching Exceptional Children*, 28(1), 12–14. <https://doi.org/10.1177/004005999502800103>.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hanrahan, S. J. & Isaacs, G. (2001). Assessing self-and peer-assessment: The students' views.

Higher Education Research & Development, 20(1), 53-70

- Henrich, C., Brookmeyer, K., & Shahar, G. (2005). Weapon violence in adolescence: Parent and school connectedness as protective factors. *Journal of Adolescent Health*, 37(4): 306–312.
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43(3), 425-446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Huang, F. L., & Cornell, D. (2018). The Relationship of School Climate with Out-of-school Suspensions. *Children and Youth Services Review*. 94, 378–389. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.08.013>
- Irvine, J. J. (1986). Teacher–student interactions: Effects of student race, sex, and grade level. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 14–21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.14>.
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R., & Desbiens, N. (2007). *Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires*, Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES). Montréal: Université de Montréal.
- Jesmin, S., Kaiser, M. S., & Mahmud, M. (2020). Towards Artificial Intelligence Driven Stress monitoring for mental wellbeing tracking During COVID-19. *2020 IEEE/WIC/ACM International Joint Conference on Web Intelligence and Intelligent Agent Technology (WI-IAT)*, 845-851
- Kohl, D., Recchia, S., & Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: An overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4), 411-426. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844944>
- Kollar, I., & Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and instruction*, 20(4), 344-348.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of educational psychology*, 100(1), 96.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). “Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students.” *Applied Developmental Science*, 1(2): 76–88.
- Leinhardt, G., Weidman, C., & Hammond, K. (1987). Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers. *Curriculum Inquiry*, 17, 135-176. <https://doi.org/10.1080/03626784.1987.11075284>
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The Effect of Perceived School Climate and Teacher Efficacy in Behavior Management on Job Satisfaction and Burnout: A Longitudinal Study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>

- Mariage, T. V. (1995). Why students learn: The nature of teacher talk during reading. *Learning Disability Quarterly*, 18, 214-234
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8(3), 130-140. <https://doi.org/10.1177/106342660000800301>
- McNamara, P., & Humphry, R. (2008). Developing everyday routines. Physical & occupational therapy in pediatrics, 28(2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/01942630802031826>
- Misbah, Z., Gulikers, J. T., Widhiarso, W., & Mulder, M. (2021). Exploring connections between teacher interpersonal behaviour, student motivation and competency level in competence-based learning environments. *Learning Environments Research*, 25, 641-661. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09395-6>
- Pauli, C. (2010). Fostering understanding and thinking in discursive cultures of learning. In Unpublished paper presented at the meeting of EARLI SIG (Vol. 10).
- Pellerin, L. A. (2005). Student disengagement and the socialization styles of high schools. *Social Forces*, 84(2), 1159-1179. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0027>
- Petite, J. y García-Monge, A. (2014). *El cuerpo y la jornada escolar: estudio de caso sobre el comportamiento del alumnado de Educación Primaria ante la fatiga en el aula*. Universidad de Valladolid.
- Pfetsch, J. (2010). *Zivilcourage in der Schule. Konzeption und Evaluation eines ZivilcourageTrainings zur Prävention aggressiven Verhaltens unter Schülern*. University of Luxembourg.
- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N., & White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: what do students tell us? *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 515-531. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0273-z>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/2F0034654316669434>
- Redhead, D., Cheng, J. T., & O’Gorman, R. (2021). Status Competition and Peer Relationships in Childhood. In: Shackelford, T. K., Weekes-Shackelford, V. A. (eds) *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-19650-3_3639
- Rodriguez-Navarro, H., García-Monge, A., & Rubio-Campos, M. D. C. (2014). The process of integration of newcomers at school: Students and gender networking during school recess. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(3), 349-363. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.762472>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School psychology review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>

- Rubin, L., LaMare, L., & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 217–249). New York, NY: Cambridge University Press.
- Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y., & Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In *Emotion in education* (pp. 223–241). Academic Press.
- Shantz, C. U., & Hartup, W. W. (Eds.). (1995). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge University Press
- Shin, H., & Ryan, A. M. (2017). Friend influence on early adolescent disruptive behavior in the classroom: Teacher emotional support matters. *Developmental psychology*, 53(1), 114–125. <https://doi.org/10.1037/dev0000250>
- Shores, R. E., Gunter, P. L., & Jack, S. L. (1993). Classroom Management Strategies: Are They Setting Events for Coercion? *Behavioral Disorders*, 18(2), 92–102. <https://doi.org/10.1177/019874299301800207>.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. Guilford Press.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: a multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20, 575–604. <https://doi.org/10.1080/07418820300095621>
- Strijbos, J. W., Narciss, S. y Dünnebier, K. (2010). El contenido de la retroalimentación entre pares y el nivel de competencia del remitente en las tareas de revisión de la escritura académica: ¿Son críticos para las percepciones y la eficiencia de la retroalimentación? *Aprendizaje e instrucción*, 20(4), 291–303.
- Sturzbecher, D., Landua, D., & Shahla, H. (2001). Jugendgewalt unter ostdeutschen Jugendlichen. In Sturzbecher, D. (eds) *Jugend in Ostdeutschland: Lebenssituationen und Delinquenz*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94985-1_8
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Tableman, B. & Herron, A. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31(1), 1–10.
- Taelman, J., Vandeput, S., Spaepen, A. & Van Huffel, S. (2009). Influence of Mental Stress on Heart Rate and Heart Rate Variability. In J. Vander Sloten, P. Verdonck, M. Nyssen, J. Haueisen (eds) *4th European Conference of the International Federation for Medical and Biological Engineering*. IFMBE Proceedings, vol 22. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-89208-3_324
- Tanase, M. (2021). Addressing challenging behaviours in urban high school classrooms through building relationships with students. *Educational Studies*, 47(3), 312–327. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1701992>
- Tarter, C., & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools. Measuring organizational*

climate, Sage Publications.

- 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>
- Thornberg, R., Wänström, L., & Jungert, T. (2018). Authoritative classroom climate and its relations to bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International*, 39(6), 663-680. <https://doi.org/10.1177/0143034318809762>
- Van Zundert, M., Sluismans, D., & van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270–279. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, M. T., & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x>
- Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of second language writing*, 15(3), 179-200.
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>