

CLIMA ÁULICO. CARACTERÍSTICAS SOCIO-EMOCIONALES DEL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

CLASSROOM CLIMATE. SOCIOEMOTIONAL CHARACTERISTICS OF TEACHING AND LEARNING CONTEXT

JUAN PABLO PANEIVA POMPA
IPSIBAT-CONICET-Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
juampi_paneiva@hotmail.com

LILIANA BAKKER
IPSIBAT-CONICET-Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
lilianabakker@gmail.com

JOSEFINA RUBIALES
IPSIBAT-CONICET-Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
josefinarubiales@gmail.com

Cómo citar este artículo: Paneiva Pompa, J. P., Bakker, L. y Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Educación y ciencia*, 6(49), 55-64.

Recibido: 7 de septiembre de 2017; **aceptado para su publicación:** 20 de marzo de 2018

RESUMEN

El propósito del trabajo fue realizar una revisión que refleje el estado del conocimiento en el estudio del clima áulico, conceptualizando y desarrollando su importancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La misma reúne investigaciones realizadas en diferentes contextos para demostrar la importancia del clima áulico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje representando una prioridad de acción para los profesionales de la educación. Se analizaron las variables que influyen en el clima áulico, las cuales fueron agrupadas en variables sociales, emocionales y físicas. Los antecedentes señalan la inexistencia de un clima ideal, validando la importancia de armonizar el clima áulico a las necesidades de los estudiantes, según estilos individuales y grupales.

Palabras clave: clima áulico, ambiente, enseñanza, aprendizaje

ABSTRACT

The purpose of the paper is to carry out a review that brings together the scientific evidence that reflects the state of knowledge in the study of the classroom climate, conceptualizing and developing its importance in the teaching and learning processes. The study gathers several researches carried out in dissimilar contexts to support the importance of the classroom climate in the teaching and learning processes that represent an action priority for educational professionals. It analyzes the variables that influence the classroom climate, which were grouped in social, emotional and physical variables. The background points out the absence of an ideal climate, validating the importance of harmonizing the classroom climate to the needs of the students, according to individual and group styles.

Keywords: classroom environment, teaching, learning, environment

INTRODUCCIÓN

Se asume que tanto la comunidad educativa en particular como los actores sociales en general acuerdan en afirmar que el principal objetivo de la educación es la transmisión de conocimientos. Durante mucho tiempo, la educación tradicional se ha centrado en este objetivo, enfatizando especialmente los aspectos cognitivos, dejando a un lado los aspectos socio-emocionales (Trianes Torres & García Correa, 2002). Como sostiene Miras (2001), estos procesos se han analizado frecuentemente como si fueran

emocionalmente neutros, como si los aspectos relacionados con el clima social y emocional en que transcurre la interacción educativa no tuvieran influencia.

Sin embargo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje implican mucho más que estar expuesto a la información. Moos (1974), pionero en el estudio del clima áulico, manifiesta que el entorno social y ecológico en el cual los estudiantes aprenden puede afectar sus actitudes y estados de ánimo, su comportamiento y desempeño, su autoconcepto y sentido general de bienestar.

Trickett y Moos (1973) y Fraser (1982) señalan que se han demostrado los efectos del ambiente en el comportamiento y que se ha recopilado gran cantidad de información sobre cambios ambientales que repercuten en mejorar el entorno de aprendizaje. En la actualidad, esta línea de investigación ha evolucionado desde el análisis de elementos puramente físicos del medio ambiente hasta modelos más complejos de relaciones psicosociales entre estudiantes, así como entre docentes y estudiantes (Miller, & Cunningham, 2011). Estos aspectos socio-emocionales también forman parte del clima áulico o ambiente de clase (Barr, 2016). Por lo tanto, introducir el estudio del clima áulico implica adentrarse en las características socio-emocionales y ambientales de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En las últimas décadas se ha incrementado el número de investigaciones que señalan la necesidad de crear un clima áulico positivo valorando los aspectos socio-emocionales (Glasser, 1994; González, Díez, López y Román, 2010).

En esta línea la asociación entre el clima áulico y el rendimiento académico de los estudiantes es un tema de investigación incipiente. Diversos trabajos señalan que un clima áulico positivo favorece el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, beneficiando su rendimiento académico, la adquisición de habilidades cognitivas, el aprendizaje y el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Cornejo y Redondo, 2001; Norton, 2008; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002; Triano Quijano, & Velázquez Niño, 2014); así como se señala que el clima áulico es predictor de la satisfacción general de los estudiantes con su lugar de estudio (Graham, & Gisi, 2000).

Por lo tanto, el propósito del presente trabajo es analizar la conceptualización del clima áulico, su importancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y describir las variables involucradas.

CONCEPTUALIZACIÓN

Clima Social

El clima social es un constructo que surge de la ecología social y ha sido objeto de estudio de diversas disciplinas tales como la pedagogía, la sociología y la psicología (Prado Delgado, Ramírez Mahecha, & Ortiz Clavijo, 2010). Los primeros estudios han sido realizados por Lewin quien en su Teoría del campo sentó las bases para el estudio experimental del clima social, mostrando la posibilidad de manipularlo a través de diferentes tipos de liderazgos y tomando en cuenta factores tales como objetivos, estímulos, necesidades y relaciones sociales (Lewin, 1939). Fue el mismo autor (Lewin, 1951), quien señaló la importancia del clima social al mencionar que el comportamiento humano está influido por el campo psicológico o el ambiente en el que se desenvuelve la persona.

En sus orígenes, la investigación sobre clima social se orientó específicamente al ambiente laboral, estudiándose aquellas dimensiones que pudieran afectar la motivación de los trabajadores (Litwin, & Stringer, 1968; Meyer, 1968; Schneider, & Bartlett, 1968). Desde entonces, diversos estudios se han dedicado al estudio del clima social entre los que se destacan los realizados por Moos y colaboradores (Moos, 1974, 1975, 1976, 1981; Moos, & Trickett, 1974; Moos, Moos, & Trickett, 1989). En estos trabajos se analizó la conducta de las personas a partir del cambio en ciertas dimensiones básicas del ambiente social percibido, tales como la dimensión relacional, que identifica la naturaleza e intensidad de las relaciones personales dentro del entorno, evaluando el involucramiento con respecto al ambiente y la medida en que las personas se apoyan y ayudan mutuamente; la dimensión del desarrollo personal, que destaca el apoyo y promoción que un determinado grupo presta a mediadores de crecimiento positivo; y la dimensión del mantenimiento y cambio del sistema, que expresa la medida en que el ambiente es ordenado, claro en las expectativas, mantiene el control y es sensible al cambio. Por lo que Moos (1974) definió al clima social como la personalidad del ambiente con base en las percepciones que los habitantes tienen del mismo y entre las que figuran distintas dimensiones relacionales.

Clima áulico

En lo que refiere al estudio del clima social en contextos educativos, fueron los trabajos de Bronfenbrenner, y de Moos y Trickett los que marcaron el camino inicial. Por un lado, la teoría de Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (1977), es un modelo ambiental del desarrollo del individuo a

través de los diferentes contextos en los que se desenvuelve. Sostiene que el sistema en el cual el desarrollo humano tiene lugar está configurado por niveles o subsistemas concéntricos, en donde cada uno contiene al otro afectando directa o indirectamente el desarrollo de las personas. El nivel más interno es el microsistema, el cual contiene a la persona y sus relaciones interpersonales directas; el siguiente es el mesosistema, constituido por las interrelaciones de dos o más sistemas en que la persona participa de manera activa (familiares, vecinos, amigos); a continuación se encuentra el exosistema, el cual abarca los espacios cuyo influjo llega a los entornos propios de la persona (la escuela y el hospital, entre otras); y finalmente el macrosistema, que alude a la influencia de factores culturales y del momento histórico-social (Bronfenbrenner, 1979; Martínez González, Robles Haydar, Utria Utria y Amar Amar, 2014). Por lo tanto, la conducta surgiría en función del intercambio de la persona con el ambiente, en esos múltiples niveles de interacción recíproca (Bronfenbrenner, 1977).

Por su parte, Moos y Trickett (1974) a partir de sus estudios sobre el clima social, elaboraron ocho escalas, de estructura similar, que lo evalúan en diferentes contextos, uno de los cuales es la escuela (Casullo, & Mikulic, 2009). Para la definición del clima áulico los autores se basaron en los aspectos consensuados entre los individuos y las características del entorno en donde se dan los acuerdos entre las personas. Por lo tanto, señalaron que el clima surgido de esta relación de variables afectaría el comportamiento de cada uno de los agentes educativos. Ambrose, Bridges, DiPietro y Lovett (2010) definen el clima áulico como el entorno intelectual, social, emocional y físico en el que los estudiantes aprenden. El mismo ha sido abordado por la psicología educacional abarcando una amplia gama de conceptos como el entorno físico, el ambiente psicológico creado a través de contextos sociales y numerosos componentes de la enseñanza relacionados con las características y comportamientos del docente (Miller, & Cunningham, 2011).

El clima en el aula es un reflejo de las opiniones de los estudiantes sobre su experiencia en el contexto académico (Reid, & Radhakrishnan, 2003). Esto incluye la percepción de los estudiantes sobre el grado de dificultad de la clase, las interacciones con el docente y compañeros de clase, y su participación. Aunque cada estudiante desarrolle una percepción individual del ambiente de la clase, también hay un sentido comunitario o colectivo entre los estudiantes y el docente, por lo que el clima áulico es una percepción general compartida por todos en la clase (Fraser, & Treagust, 1986).

El clima áulico debe diferenciarse del clima escolar; este último es definido por Rodríguez (2004) como un conjunto de características psicosociales específicas de una institución educativa, determinada por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la misma. Thapa y Guffey (2009) señalan que el clima escolar se basa en los patrones de las experiencias de las personas en la vida escolar y refleja las normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizativas de la misma. A su vez, se distingue del clima áulico, en cuanto a que éste, al desarrollarse dentro de un subsistema de la institución, está influido por variables específicas de la clase y por los protagonistas que forman parte de la misma (Prado Delgado et al., 2010).

VARIABLES QUE INFLUENCIAN AL CLIMA ÁULICO

La investigación en clima áulico da cuenta de diversas variables que pueden modificarlo (Guardino, & Fullerton, 2010; Hannah, 2013). Para una mayor claridad en la exposición, se clasifican las mismas en tres grupos de variables, siendo sociales, emocionales y físicas.

VARIABLES SOCIALES

Moos (1974) afirma que la naturaleza e intensidad de las relaciones sociales en la clase son factores significativos en la percepción del clima áulico. Entre las variables sociales más estudiadas se encuentra el vínculo entre docentes y estudiantes. Se señala que la primera impresión entre estudiantes y docentes suele ser paradigmática (Grubaugh, & Houston, 1990), así como su experiencia (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008), su apariencia y su manera de vestir (Simmons, 1996).

Tanto González, Díez, López y Román (2010), como Roland y Galloway (2002) investigaron el estilo docente, hallando que los estudiantes valoran como una característica que hace al buen docente la capacidad de promover un buen clima áulico. Ambrose, Bridges, DiPietro y Lovett (2010), señalan que los estudiantes se acercan más a los docentes que expresan ánimo que a los que consideran punitivos. Ishiyama y Hartlaub (2002) analizaron cómo el clima se ve modificado manipulando el tono o estilo de lenguaje y vocabulario con el que se presenta el programa del curso. Según estos autores, cuanto más punitivo y menos gratificante se presente el programa de la materia, menor será la percepción de los estudiantes de la posibilidad de establecer vínculos con el docente. Ambrose, Bridges, DiPietro y Lovett (2010) sostienen que la variedad y representatividad de perspectivas presentes en el contenido y los materiales pedagógicos de la clase son variables que propician un clima positivo.

Solomon, Battistich, Kim y Watson (1996) hallaron que los docentes que privilegian valores prosociales y cooperativos, y aquellos que estimulan conductas positivas y de vinculación entre estudiantes generan mejor clima áulico. Por su parte, Urquiza, Quezada, Martínez y Pérez (2015), sostienen que el respeto mutuo entre estudiantes y docentes es de importancia vital para lograr un clima áulico deseado. Barr (2016) y Hannah (2013) señalan que una relación favorable entre docentes y estudiantes genera un clima positivo en el aula conduciendo a mejores resultados para estos. En este sentido, Barr (2016) describe que entre los aspectos que mejoran el vínculo con los estudiantes se encuentran responder a sus inquietudes, utilizar distintos estilos de enseñanza incluido el humor, hablar abiertamente sobre sí mismo en clase y cambiar aspectos negativos como no recordar el nombre de los estudiantes, no responder a sus preguntas y tener conductas agresivas.

Otros estudios señalan la importancia de generar tradiciones propias de la clase (Bucholz, & Sheffler, 2009) y cuestiones demográficas como la cantidad de alumnos en el aula (Koth, Bradshaw & Leaf, 2008) y la presencia de líderes en la clase (Grubaug, & Houston, 1990). En cuanto la presencia de diversidad, Ambrose et al (2010) y Newgent, Lee y Daniel (2007) señalan que es un factor relacionado con un buen clima áulico y favorece el aprendizaje, mientras que Verkuyten y Thijs (2002) sostienen que no es una variable significativa.

La organización de la clase es otro aspecto que influye en el clima áulico (Pianta & Hamre, 2009). En los trabajos originales de Moos y Trickett (1974), se expresa que las características de la organización, el orden, el control o la innovación de una clase afecta la percepción de estudiantes y docentes del clima áulico. Treviño, Place y Gempp (2012), sostienen que un aula con alta organización da lugar a que los estudiantes se sientan tranquilos y seguros, generando un ambiente favorable para el aprendizaje. Según los autores la organización del aula hace referencia al manejo de conducta del profesor, la manera en que los estudiantes responden a las reglas y normas de la clase y al uso efectivo del tiempo.

Dentro de estas variables se considera además el impacto de los prejuicios. Steele y Aronson (1995) estudiaron cómo la amenaza estereotipada puede impactar negativamente en el aprendizaje, de tal manera que los estudiantes que han experimentado estereotipos o esperan ser vistos o juzgados de cierta manera pueden encontrar tensiones y alteraciones cognitivas que interfieren con el aprendizaje. En otro estudio, Spencer, Steele y Quinn (1999), mostraron cómo la amenaza de estereotipos predictores con respecto al género podía explicar las diferencias en el rendimiento en matemática. En este estudio, se puso a prueba la creencia de una supuesta capacidad matemática más débil en las mujeres. Tanto hombres como mujeres igualmente calificados, rendían un examen. Cuando el mismo fue presentado exponiendo que se iban a evidenciar diferencias de género, las mujeres obtuvieron peores resultados, lo que los autores atribuyen a la amenaza estereotipada alta. Chatard, Selimbegović, Konan, y Mugny (2008) investigaron el estereotipo que sostiene que los estudiantes inmigrantes tienen una menor capacidad intelectual que los estudiantes nativos. Los autores realizaron un test intelectual a estudiantes secundarios franceses nativos y extranjeros, en condiciones de alta y baja relevancia al estereotipo. Los resultados mostraron que cuando el estereotipo se explicitaba, los rendimientos eran acordes al mismo.

VARIABLES EMOCIONALES

Como se mencionó anteriormente, la educación tradicional se ha centrado especialmente en los aspectos cognitivos de la transmisión de conocimientos, dejando a un lado los aspectos socio-emocionales (Trianes Torres & García Correa, 2002). Sin embargo, actualmente se observa un auge de estudios sobre inteligencia emocional (Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal, 2004). Extremera Pacheco y Fernández-Berrocal (2003) presentan una revisión científica del concepto y enumeran datos empíricos sobre la influencia de la misma en el contexto escolar, mientras que Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey (2006) dan cuenta sobre la relación entre inteligencia emocional y el funcionamiento social.

Numerosas investigaciones señalan la relación existente entre el clima áulico y una mayor proporción de conductas agresivas, tornándose éstas cada vez más aceptables (Hannah, 2013; Werthamer-Larsson, Kelle, & Wheeler, 1991; Wright, Giammarino, & Parad, 1986; Dishion, McCord, & Poulin, 1999; Dishion, Spracklen, Andrews, & Patterson, 1996; Patterson, Dishion, & Yoerger, 2000; Thornberry, & Krohn, 1997; Bronfenbrenner, & Ceci, 1994). En este sentido, en las clases con un clima áulico negativo relacionado con conductas de violencia más frecuentes, existe un deterioro del capital social y falta de habilidades para solucionar conflictos pacíficamente, que a su vez repercute en menores resultados académicos (Treviño et al., 2012). Casassus (2008) afirma que el clima áulico emocional es mejor en escuelas de alto nivel sociocultural, debido a que sus estudiantes tienen más desarrolladas las competencias socioemocionales con respecto a los estudiantes de escuelas con menor nivel sociocultural. Casullo y Mikulic (2009), señalan que aquellos estudiantes con altas calificaciones escolares perciben un

clima con altos niveles de innovación, es decir en el cual se perciben participes en la planificación de actividades y en el que el docente introduce nuevas técnicas y estímulos a la creatividad de los estudiantes. Reboloso, Gaviria y Rodríguez (1990) encontraron resultados similares, señalando que aquellos estudiantes de nivel primario que presentan mejor rendimiento académico perciben un clima áulico con altos niveles de innovación y estabilidad, y a su vez con niveles óptimos de competitividad y dificultad.

Otras variables vinculadas a aspectos emocionales que han sido estudiadas en relación al clima áulico, son la motivación por el estudio y la actitud hacia la materia. Verkuyten y Thijs (2002) hallaron que mayores niveles de satisfacción con la escuela, correlacionaban con mejor clima social y académico en el aula. Los autores sostienen que aquellas clases que ofrecen mejores posibilidades de aprendizaje y de desarrollo de las capacidades individuales son aquellas que generan mayores niveles de satisfacción con la escuela, y por lo tanto mejores niveles de clima académico, ya que los estudiantes disfrutaban del aprendizaje y lo consideran más gratificante. Por su parte, Hofstein, Gluzman, Ben-Zvi y Samuel (1979) señalan que ciertos aspectos del ambiente áulico pueden predecir la actitud hacia la química. Los autores sostienen que variables como la velocidad con la que se progresa en la explicación de contenidos, la presencia de desacuerdos, tensión y posturas antagonistas en clase, la dificultad con la que los estudiantes perciben la materia y la satisfacción que la misma les genera, son componentes importantes del clima áulico que pueden ser influenciados por el docente, generando cambios positivos en la actitud con respecto a la clase dictada.

Variables físicas

La configuración del aula y otros factores de índole ambiental han sido estudiados por su influencia para establecer un buen clima áulico y de esta manera un ambiente que promueva un aprendizaje efectivo (Grubaugh, & Houston, 1990; Hood-Smith, & Leffingwell, 1983; Visser, 2001). Se exponen las variables físicas en dos grupos; aquellas que refieren al aspecto del aula, el orden y distribución del mobiliario áulico; y aquellas que hacen referencia a estímulos ambientales.

Con respecto al primer grupo de variables, Proshansky y Wolfe (1974) estudiaron similitudes y diferencias entre la educación en clases abiertas (fuera de las aulas típicas) y la educación tradicional. Los autores concluyeron que el conocimiento de las necesidades físicas y espaciales del entorno del aula puede ayudar a facilitar la actividad en curso adaptando el mismo a las necesidades, mientras que la falta de conocimiento puede interferir con el funcionamiento óptimo del aula. Evans y Lovell (1979) encontraron que la desestructuración del aula tradicional, hacia un estilo más abierto, distinguiendo aún más el espacio de trabajo de los espacios de tránsito y otras áreas no académicas favorece conductas positivas en el aula. En esta misma línea, Burke y Burke-Samide (2004), exponen hallazgos de investigaciones relativas a los elementos ambientales y concluyen que es importante armonizar los entornos educativos en relación al estilo de aprendizaje de los alumnos, ya que estos cambios repercutirán en mejores resultados académicos. Estos cambios pueden dar la oportunidad a los estudiantes de trabajar según su preferencia en áreas formales (escritorios, sillas y mesas) o informales (sofás, alfombras, sillas blandas, entre otras). Visser (2001) estudió el impacto de la disposición física del aula en estudiantes pupilos con problemas de comportamiento, señalando que un ambiente cálido y de un brillo atractivo, en el que los estudiantes cuenten con los útiles necesarios para las clases, la presencia de luz natural y una decoración colorida del aula, así como la ausencia de distractores sonoros pueden ser intervenciones que favorecen el aprendizaje de los estudiantes y la naturaleza de las relaciones que desean construir.

Otras investigaciones han estudiado la relación entre el ambiente del aula, el comportamiento de los estudiantes y el compromiso con el estudio. Hood-Smith y Leffingwell (1983) hallaron que la modificación del ambiente generada a partir de la reacomodación de las sillas y mesas en una clase abierta reduce la aparición de conductas desadaptativas y genera en el docente mayor sensación de control de la clase. Bullard (2010) sostiene que la definición de áreas de aprendizaje para mejorar la accesibilidad, la organización y disponibilidad de materiales son aspectos importantes para generar un ambiente propicio para el aprendizaje en la educación de niños. Emmer y Stough (2001) y Guardino y Fullerton (2010) señalan que las modificaciones en el ambiente hacia un aula bien organizada permitirán potenciar la interacción entre docentes y estudiantes, disminuir la aparición de conductas disruptivas, prevenir problemas de conducta y permitir a los estudiantes el acceso al aprendizaje. Algunas modificaciones posibles son la distribución de espacios personales dentro del aula, la organización del mobiliario para definir áreas de aprendizaje y mejorar la accesibilidad a los materiales, y el orden de los pasillos que se forman entre el mobiliario de los alumnos, organizando y facilitando el movimiento dentro del aula (Guardino, & Fullerton, 2010).

En lo que refiere a variables vinculadas con estímulos ambientales uno de los puntos a considerar es la decoración y presencia de organizadores visuales. Las investigaciones señalan diferencias de acuerdo a las edades, ya que cuanto más pequeños sean los estudiantes, más necesaria resulta ser la presencia de los mismos y de colores brillantes en el aula, pero su presencia debe ser equilibrada, porque su abundancia puede resultar un factor distractor (Bucholz, & Sheffler, 2009; Fisher, Godwin, & Seltman, 2014; Guardino, & Fullerton, 2010; Lawry, Danko, & Strain, 1999).

El sonido es un elemento del ambiente que puede afectar el rendimiento académico. El nivel de decibeles y los tipos de sonidos en un aula pueden influir en las habilidades de los estudiantes para concentrarse, pensar y desempeñarse correctamente (Burke, & Burke-Samide, 2004). Pizzo, Dunn y Dunn (1990) examinaron las diferencias de género y concluyeron que la sensibilidad del sonido es tanto biológica como de desarrollo. Las mujeres pueden escuchar más claramente a una edad más temprana, por lo tanto, pueden ser sensibles a sonidos particulares que los varones no pueden escuchar. Burke (2003) afirma que algunos estudiantes necesitan ruido para concentrarse. Diversas investigaciones han estudiado los niveles de sonido adecuados y la presencia de contaminación sonora mostrando que no existe uniformidad en los resultados, aunque se señala que existen diferencias individuales que deben ser consideradas para distribuir a los estudiantes en los diferentes espacios del aula (Bullard, 2010; Burke & Burke-Samide, 2004; Guardino & Fullerton 2010; Lawry, Danko, & Strain, 1999).

Respecto a los niveles de luminosidad apropiados, diversos estudios señalan que los comportamientos de los estudiantes pueden verse afectados por el exceso o la falta de iluminación (Visser, 2001; Evans, & Lovell, 1979; Proshansky, & Wolfe, 1974, Weinstein, 1979). Otros estudios informaron preferencias disímiles entre estudiantes que prefieren trabajar con luz natural, con luz suave o con luz brillante, lo cual debería ser considerado a la hora de seleccionar áreas de lectura en la clase (Burke, & Burke-Samide, 2004).

La temperatura del aula es un factor que se debe considerar al planificar una clase (Bullard, 2010; Guardino, & Fullerton 2010; Burke, & Burke-Samide, 2004). Los estudios indican que si bien existen diferencias individuales sobre un clima particular, la mayoría de los estudiantes prefieren el clima cálido pero agradable para sus clases (Burke, & Burke-Samide, 2004).

Otras investigaciones señalan la importancia del flujo de aire en aula (Guardino, & Fullerton 2010; Santamouris, et al., 2008). La ventilación en las escuelas afecta el confort térmico, la calidad del aire de las aulas y la salud; y de manera indirecta la capacidad de aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes (Daisey, Angell, & Apte, 2003; Bartlett, Martinez, & Bert, 2004). La ventilación inadecuada en las escuelas se relaciona con la contaminación del aire, el aumento de las quejas de los estudiantes y el aumento del ausentismo (Smedje, & Norbäck, 2000; Seppänen, & Fisk, 2004).

Asimismo, Burke y Burke-Samide (2004), señalan que, dentro de las áreas de cada aula, se pueden realizar adaptaciones según las preferencias de sonido, las necesidades de iluminación y los controles de temperatura que sean convenientes para distintos grupos de estudiantes.

A manera de cierre, resulta importante destacar que las diversas variables analizadas por sus efectos sobre el clima áulico, y por lo tanto en el aprendizaje, podrían ser factibles de modificarse en la mayoría de las instituciones con intervenciones mínimamente intrusivas (Guardino, & Fullerton, 2010), actuando de manera preventiva y efectiva (Abbott, Walton, Tapia, & Greenwood, 1999; Fullerton, Conroy, & Correa, 2009). Así como también es importante considerar que no siempre pueden ser directamente modificadas por los docentes (Barr, 2016), por lo que se hace necesaria la intervención de otros actores institucionales a fin de favorecer el desarrollo de un clima áulico positivo.

CONCLUSIONES

El trabajo de revisión aporta datos acerca del estado del conocimiento en el estudio del clima áulico, tanto en su conceptualización como en el análisis de los diversos aspectos involucrados. También se describen diversas investigaciones realizadas en diferentes contextos los cuales permiten valorar la importancia del clima áulico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, representando una prioridad de acción para los profesionales de la educación.

La heterogeneidad de las investigaciones en variables como el tamaño de los grupos, la edad de los estudiantes, el nivel educativo, las diferentes culturas y las diversas metodologías de estudio, permitirían explicar la diversidad en los resultados y si bien restringen la posibilidad de una generalización de los mismos, constituyen un aporte para reflexionar acerca de su importancia.

Los estudios señalan que un clima áulico positivo favorece el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, beneficiando su rendimiento académico, la adquisición de habilidades cognitivas, el

desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio y en definitiva las prácticas de enseñanza y de aprendizaje (Barr, 2016; Cornejo y Redondo, 2001; Hannah, 2013; Norton, 2008; Pianta et al., 2002; Triano Quijano, y Velázquez Niño, 2014).

Los antecedentes de investigación referente al clima áulico dan cuenta de diversas variables que influyen en el mismo, las cuales se agruparon para su análisis en variables sociales, emocionales y físicas. En lo que refiere a las variables sociales, se señala la importancia del vínculo entre estudiantes y docentes, y de la percepción que los estudiantes tengan de estos últimos como promotores de un clima áulico positivo privilegiando valores prosociales, los vínculos entre ellos y la organización de la clase (Barr, 2016; González Rodríguez et al., 2010; Grubaugh, & Houston, 1990; Hannah, 2013; Koth, Bradshaw & Leaf, 2008; Moos & Trickett, 1974; Pianta & Hamre, 2009; Roland, & Galloway, 2002; Solomon et al., 1996; Treviño et al., 2012; Urquiza et al., 2015). En sentido contrario, los estereotipos predictivos afectan negativamente al clima áulico, y en consecuencia el aprendizaje y rendimiento en los estudiantes (Chatard et al., 2008; Spencer et al., 1999; Steele, & Aronson, 1995). En relación a las variables emocionales, los estudios dan cuenta de una fuerte relación entre la presencia de conductas agresivas y clima áulico negativo (Hannah, 2013; Werthamer-Larsson et al., 1991; Wright et al., 1986; Dishion et al., 1999; Dishion et al., 1996; Patterson et al., 2000; Thornberry, & Krohn, 1997; Bronfenbrenner, & Ceci, 1994). En sentido contrario, altos niveles de satisfacción con la escuela, motivación y actitud hacia la materia, mayores habilidades socioemocionales, y más oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal, serían componentes que favorecerían un clima áulico positivo (Casassus, 2008; Casullo, & Mikulic, 2009; Reboloso Pacheco et al., 1990; Treviño et al., 2012; Verkuyten, & Thijs, 2002). En cuanto a las variables físicas, se destaca la importancia de adaptar las características espaciales del entorno a las necesidades de la clase según la materia que se esté enseñando y al estilo de aprendizaje de los estudiantes (Burke, & Burke-Samide, 2004; Evans, & Lovell, 1979; Proshansky, & Wolfe, 1974). La desestructuración y configuración de diversas áreas dentro del aula y la organización del mobiliario áulico para definir áreas de aprendizaje que mejoren la accesibilidad a los materiales y los espacios de tránsito serían promotores de un clima áulico positivo (Bullard, 2010; Emmer, & Stough, 2001; Guardino, & Fullerton, 2010; Gump, 1974; Hood-Smith, & Leffingwell, 1983; Lawry et al., 1999; Proshansky, & Wolfe, 1974; Weinstein, 1979). En lo que refiere a las variables relacionadas con estímulos ambientales, se señala la importancia de utilizar decoración y organizadores visuales en niveles que no resulten distractores (Bucholz, & Sheffler, 2009; Burke, 2003; Burke, & Burke-Samide, 2004; Fisher et al., 2014; Guardino, & Fullerton, 2010; Lawry et al., 1999), de regular el nivel de decibels y tipos de sonidos (Bullard, 2010; Burke, & Burke-Samide, 2004; Pizzo et al., 1990), como así también la luminosidad (Evans, & Lovell, 1979; Proshansky, & Wolfe, 1974; Visser, 2001; Weinstein, 1979), la temperatura (Bullard, 2010; Guardino, & Fullerton 2010; Burke, & Burke-Samide, 2004) y el flujo de aire (Daisey et al.; Bartlett et al., 2004; Guardino, & Fullerton 2010; Santamouris, et al., 2008; Smedje, & Norbäck, 2000; Seppänen, & Fisk, 2004).

En síntesis, los estudios relativos a las variables que influyen en el clima áulico validan la importancia de armonizar las mismas a las necesidades de los estudiantes y de la clase; así también señalan la inexistencia de un clima ideal válido para todos, sino preferencias según estilos individuales y grupales. A su vez, del análisis de las mismas surge la necesidad de señalar que de todas las variables revisadas en este trabajo, aquellas que hacen referencia a los estímulos ambientales son las que han sido mayormente relegadas en la investigación sobre el clima áulico, por lo que, a excepción de los estudios sobre luminosidad, la mayoría de ellos son recientes, denotando áreas de conocimiento aún por explorar.

A lo largo de esta revisión se presentan los beneficios que docentes y estudiantes podrían alcanzar si al momento de realizar cambios en la clase se tuvieran en cuenta las investigaciones basadas en la evidencia. Por lo que se sostiene la importancia de superar la brecha que muchas veces se da en los hechos entre investigación y práctica.

A su vez, las intervenciones desarrolladas en este trabajo presentan un costo-beneficio que resulta positivo, es decir la mayor parte de las mismas no requieren inversiones económicas ni de tiempo en relación a los potenciales beneficios que se pueden alcanzar, posibilitando un clima áulico más positivo.

Entre las limitaciones del presente trabajo es importante mencionar que no se realizó un análisis estadístico de comparación entre los estudios como así tampoco se utilizó una metodología de revisión sistemática debido a que no todos los trabajos publicaron la totalidad de sus resultados ni utilizaron metodologías claramente descritas como para ser comparadas estadísticamente. Sin embargo, cabe aclarar que entre los estudios presentados se encuentran los del tipo revisión (Ambrose, et al., 2010; Barr, 2016; Bucholz, & Sheffler, 2009; Grubaugh, & Houston, 1990; Hannah, 2013; Miller, & Cunningham, 2011; Moos, & Trickett, 1974; Thapa, & Guffey, 2013), los de diseño cuantitativo descriptivo (Brackett,

et al., 2006; Cornejo y Redondo, 2001; Fraser 1982; González Rodríguez, et al., 2010; Guardino, & Fullerton, 2010; Hofstein, et al., 1979; Trickett, & Moos, 1973), los de diseño cuantitativo correlacional (Koth et al., 2008), los de diseño cualitativo (Burke, & Burke-Samide, 2004) y los de diseño experimental (Fisher, et al., 2014).

A partir del análisis surge como futura línea de investigación continuar profundizando el conocimiento sobre las variables que afectan el clima áulico, especialmente las que en este trabajo se han denominado variables físicas relacionadas a estímulos ambientales. Otra área de vacancia consiste en estudiar cuánto y de qué modo se consideran las características socio-emocionales del contexto de enseñanza y de aprendizaje en la formación docente, de modo que se incorporen en los programas de formación la reflexión sobre el clima áulico y las intervenciones posibles desde su rol. En este sentido, es fundamental incrementar el grado de transferencia de la investigación en clima áulico a profesionales de la educación e instituciones educativas. En la misma línea, consideramos que es relevante la investigación en programas de intervención con variables medidas de modo sistematizado de manera tal que puedan ser replicados y que sus resultados puedan ser contrastados. De esta forma, se lograría un mayor impacto favoreciendo el desarrollo de clases con un clima áulico positivo.

REFERENCIAS

- Abbott, M., Walton, C., Tapia, Y., & Greenwood, C. R. (1999). Research to practice: A blueprint for closing the gap in local schools. *Exceptional Children*, 65 (3), 339–352.
- Ambrose, S. A., Bridges, M.W., DiPietro, M. & Lovett, M.C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bartlett, K. H., Martinez, M., & Bert, J. (2004). Modeling of occupant-generated CO2 dynamics in naturally ventilated classrooms. *Journal of Occupational and Environmental Hygiene*, 1(3), 139-148.
- Barr, J. J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. IDEA Paper #61. The IDEA Center. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/312021719_Developing_a_Positive_Classroom_Climate (marzo, 2017).
- Brackett, M., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. (1994). Nature–nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586.
- Bucholz, J. L., & Sheffler, J. L. (2009) Creating a Warm and Inclusive Classroom Environment: Planning for All Children to Feel Welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4), 4.
- Bullard, J. (2010). *Creating environments for learning*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Burke, K. (2003). Research on the Environmental Elements: Sound, Light, Temperature, and Design. En Dunn, R., and S. A. Griggs, eds. (2003) *Synthesis of the Dunn and Dunn learning-style model research: Who, what, when, where, and so what?* New York: St. John's University.
- Burke, K., & Burke-Samide, B. (2004). Required Changes in the classroom environment It's a Matter of Design. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(6), 236-240.
- Casassus, J. (2008). Aprendizaje, emociones y clima de aula. Recuperado de <http://www.educacionemocional.cl/documentos/aprendizajeemocionesyclimadeaula.pdf> (marzo, 2017).
- Chatard, A., Selimbegović, L., Konan, P., & Mugny, G. (2008). Performance boosts in the classroom: Stereotype endorsement and prejudice moderate stereotype lift. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(5), 1421-1424.
- Cornejo, R., y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15), 11-52.
- Daisey, J., Angell, W.J., & Apte, M.G. (2003) Indoor air quality, ventilation and health symptoms in schools: an analysis of existing information. *Indoor Air – International Journal of Indoor Air Quality and Climate*, 13(1) 53–64.
- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American psychologist*, 54(9), 755.
- Dishion, T. J., Spracklen, K. M., Andrews, D. W., & Patterson, G. R. (1996). Deviancy training in male adolescent friendships. *Behavior Therapy*, 27(3), 373–390.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology and teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.
- Evans, G. W., & Lovell, B. (1979). Design modification in an open-plan school. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 41–49.
- Extremera Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera Pacheco, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Fisher, A. V., Godwin, K. E., & Seltman, H. (2014). Visual environment, attention allocation, and learning in young children when too much of a good thing may be bad. *Psychological science*, 25(7), 1362-1370.
- Fraser, B. J. (1982). Differences between student and teacher perceptions of actual and preferred classroom learning environment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(4), 511-519.
- Fraser, B. J., & Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychological environment in higher education. *Higher Education*, 15, 37–57.
- Fullerton, E., Conroy, M., & Correa, I. (2009). Early childhood teachers' use of specific praise statements with young children at-risk for behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 34, 118–35.
- Glasser, W. (1994). Foreword. En B. Green (comp). *New paradigms for creating quality schools*. Chapel Hill: New View Publications.
- González Rodríguez, M. D. M., Díez López, M., López Gaviño, F. y Román Rodríguez, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (35), 16-27.

- Graham, S. W. & Gisi, S. L. (2000). The effects of instructional climate and student affairs services on college outcomes and satisfaction. *Journal of College Student Development*, 41, 279–291.
- Grubaugh, S., & Houston, R. (1990). Establishing a classroom environment that promotes interaction and improved student behavior. *The Clearing House*, 63(8), 375-378.
- Guardino, C. A., & Fullerton, E. (2010). Changing behaviors by Changing the classroom Environment. *Teaching exceptional children*, 42(6), 8-13.
- Gump, P. V. (1974). Operating environments in schools of open and traditional design. *School Review*, 82(4), 575–593.
- Hannah, R. (2013). *The effect of classroom environment on student learning*. Western Michigan University, 12.
- Hood-Smith, N. E., & Leffingwell, R. J. (1983). The impact of physical space alternation on disruptive classroom behavior: A case study. *Education*, 104(2), 224–231.
- Hofstein, A., Gluzman, R., Ben-Zvi, R., & Samuel, D. (1979) Classroom learning environment and students' attitude towards chemistry. *Studies in Education Evaluation*, 5(3), 231-236.
- Ishiyama, J., & Hartlaub, S. (2002). Does the wording of syllabi affect student course assessment in introductory political science classes? *PS: Political Science and Politics*, 35(03) 567 – 570. Recuperado de <http://www.apsanet.org/imgtest/WordingSyllabiAssessment - Ishiyama.pdf>. (marzo, 2017).
- 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.
- Lawry, J., Danko, C. D., & Strain, P. S. (1999). Examining the role of the classroom environment in the prevention of problem behaviors. *Young Exceptional Children*, 3(2), 11-19.
- Lewin, K. (1939) Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods. *American Journal of Sociology*, 44(6), 868-896.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper and Row.
- Litwin, G.H. & Stringer, R.A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard Business School Press.
- Martínez González, M. B., Robles Haydar, C., Utria Utria, L., y Amar Amar, J. (2014). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 133-160.
- Meyer, H.H. (1968). Achievement motivation and industrial climates. En R. Taguiri y G.H. Litwin (Dir.). *Organizational climate: explorations of a concept*. Boston: Harvard Business School.
- Miller, A., & Cunningham, K. (2011). Classroom environment. Recuperado de <https://www.ortingschools.org/cms/lib03/WA01919463/Centricity/domain/326/purpose/research/Classroom%20Environment%20article.pdf> (marzo, 2017).
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll., J. Palacios i A. Marchesi. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. (p. 309-329).
- Moos, R. H. (1974). *The Social Climate Scale: An overview*. Palo alto: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. (1975). *Evaluating correctional environment with implications for community setting*. New York: Wiley.
- Moos, R. H. (1976). A typology of family social environment. *Family Process Journal*, 15(4), 357-371.
- Moos, R. H. (1981). *Family Environment Scale*, Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H.; Moos, B. S., & Trickett, E. J. (1989). *Escala de Clima Social, Familia, trabajo, Instituciones Penitenciarias*, Centro Escolar. Adaptación Española, Manual 3ra Edición, TEA Investigación y Publicaciones Psicológicas: Madrid.
- Newgent, R. A., Lee, S. M., & Daniel, A. F. (2007). Interracial best friendships: Relationship with 10th graders' academic achievement level. *Professional School Counseling*, 11(2), 98-104.
- Norton, M. S. (2008). *Human resource administration for educational leaders*. New York: Sage.
- Patterson, G. R., Dishion, T. J., & Yoerger, K. (2000). Adolescent growth in new forms of problem behavior: Macro -and micro- peer dynamics. *Prevention Science*, 1(1), 3–13.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The elementary school journal*, 102(3), 225-238.
- Pizzo, J., Dunn, R., & Dunn, K. (1990). A sound approach to improving reading: responding to students' learning styles. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6(3), 249-260.
- Prado Delgado, V. M., Ramírez Mahecha, M. L., & Ortiz Clavijo, M. S. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES). *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-13.
- Proshansky, E., & Wolfe, M. (1974). The physical setting and open education. *School Review*, 82 (4), 557–574.
- Reboloso Pacheco, E.; Gaviria Stewart, E. y Rodríguez Crespo, T. (1990) Efecto y Relevancia del Clima del Aula en dos niveles diferenciales de enseñanza en I. Quintanilla Pardo (Comp.) *Calidad de Vida, Educación, Deporte y Medio Ambiente*. PPU: Barcelona.
- Reid, L. D., & Radhakrishnan, P. (2003). Race matters: The relation between race and general campus climate. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9(3), 263–275.
- Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. *Investigación y educación* 7, (3) Obtenido de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF (marzo, 2017)
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299–312.
- Santamouris, M., Synnefa, A., Assimakopoulos, M., Livada, I., Pavlou, K., Papaglastra, M., Gaitani, D., Kolokotsa, D., & Assimakopoulos, V. (2008). Experimental investigation of the air flow and indoor carbon dioxide concentration in classrooms with intermittent natural ventilation. *Energy and Buildings*, 40(10), 1833-1843.
- Schneider, B. & Bartlett, C. J. (1968). Individual differences and organizational climate: I. The research plan and questionnaire development. *Personnel psychology*, 21(3), 323-333.
- Seppänen, O. A., & Fisk, W. J. (2004). Summary of human responses to ventilation. *Indoor Air*, 14(s7), 102-118.
- Simmons, B. J. (1996). Teachers should dress for success. *The Clearing House*, 69(5), 297-298.
- Smedje, G., & Norbäck, C. (2000). New ventilation systems at select schools in Sweden—effects on asthma and exposure. *Archives of Environmental Health: An International Journal*, 55(1), 18-25.
- Solomon, D., Battistich, V., Kim, D., & Watson, M. (1996). Teacher practices associated with students' sense of the classroom as a community. *Social Psychology of Education*, 1(3), 235–267.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of experimental social psychology*, 35(1), 4-28.

- Steele, C. M., & Aronson, J. R. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
- Thapa, A., & Guffey, S. (2009) A Review of School Climate Research. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Thornberry, T. P., & Krohn, M. D. (1997). Peers, drug use, and delinquency. En D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 218–233). New York: Wiley.
- Trianes Torres, M. V., & García Correa, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 44, 175-189.
- Triano Quijano, A. F., & Velázquez Niño, A. M. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of educational psychology*, 65(1), 93.
- Treviño, E., Place, K., & Gempp, R. (2012). *Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/ UNESCO: Santiago.
- Urquiza, M. R., Quezada, E. G., Martínez, M. T. G. y Pérez, M. P. M. (2015). El clima áulico y los factores que le afectan. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/262/257> (junio, 2017).
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203–228.
- Visser, J. (2001). Aspects of physical provision for pupils with emotional and behavioural difficulties. *Support for Learning*, 16(2), 64–68.
- Weinstein, C. S. (1979). The physical environment of the school: A review of research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577–610.
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S. G., & Wheeler, L. (1991). Effect of first-grade classroom environment on child shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology*, 19(4), 585–602.
- Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual– group similarity and the social “misfit.” *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 523–536.