

Clima del aula inclusiva y logros académicos desde la experiencia docente

Inclusive Classroom Climate and Academic Achievements from Teaching Experience

Ruby Liz Urquizo Esparza

rurquizoe@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-6428-3298>

Universidad César Vallejo-Lima, Perú

Esther Genoveva Baylon Salvador

ebaylonsa@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-7104-8798>

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Richar Cristian Orihuela Ticona

rorihuelat@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-1257-1372>

Universidad César Vallejo-Nuevo Chimbote, Perú

Artículo recibido 10 de abril de 2025 / Arbitrado 05 de mayo de 2025 / Aceptado 15 de junio 2025 / Publicado 15 de agosto de 2025

<https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.5i10.46>

RESUMEN

Considerando la relevancia de la educación inclusiva para el cumplimiento del ODS 4, este estudio explora la percepción del impacto del clima de aula inclusiva en los logros académicos desde la experiencia docente. Se empleó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, aplicando entrevistas semiestructuradas a ocho profesionales en educación con experiencia en inclusión. Los resultados evidencian que el aula inclusiva favorece el aprendizaje mediante trabajos colaborativos, establece acuerdos de convivencia participativos y promueve interdependencia positiva para el aprendizaje significativo. Se identificaron cuatro dimensiones clave: afectiva, cognitiva, social y física. Se concluye que un clima de aula inclusivo genera impacto positivo en el aprendizaje a través de estrategias colaborativas y políticas de diversidad, aunque persisten barreras como prejuicios sociales y limitaciones de infraestructura que obstaculizan la inclusión efectiva.

Palabras clave:

Educación inclusiva;
Clima escolar; Logros académicos;
Experiencia docente;
Metodologías colaborativas

ABSTRACT

Considering the relevance of inclusive education for achieving SDG 4, this study explores the perceived impact of inclusive classroom climate on academic achievement from teaching experience. A qualitative approach with phenomenological design was used, applying semi-structured interviews to eight education professionals with inclusion experience. Results show that inclusive classrooms favor learning through collaborative work, establish participatory coexistence agreements, and promote positive interdependence for meaningful learning. Four key dimensions were identified: affective, cognitive, social, and physical. It is concluded that an inclusive classroom climate generates positive impact on learning through collaborative strategies and diversity policies, although barriers such as social prejudices and infrastructure limitations persist, hindering effective inclusion.

Keywords:

Inclusive education;
School climate;
Academic achievement;
Teaching experience;
Collaborative methodologies

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje sostenible requiere una transformación hacia modelos formativos inclusivos respaldados por políticas educativas globales que promuevan la participación equitativa (Booth & Ainscow, 2023). La educación inclusiva busca eliminar la discriminación hacia personas con necesidades especiales, asegurando la participación plena en los procesos educativos y requiriendo análisis profundo de los fundamentos teóricos de la integración académica (Díaz et al., 2024).

Desde la perspectiva de la UNESCO (2020), la educación constituye tanto un derecho como una necesidad para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, demandando una reforma metodológica pedagógica universal. La identificación de brechas en las prácticas formativas representa una tarea pendiente que limita los avances en inclusión (Ortega & Muñoz, 2022).

La inserción educativa ha logrado evoluciones destacadas, pero la implementación estructural de métodos pedagógicos aún presenta obstáculos que limitan la integración plena. Según Villa (2023), en Colombia se han logrado avances en enseñanza inclusiva, manteniendo líneas tradicionales que generan pérdida de autenticidad en el aprendizaje.

Las divergencias educativas revelan deficiencias en la planificación metodológica y práctica docente, aumentando el desinterés estudiantil y requiriendo la promoción de un clima positivo que repercuta en el rendimiento (García Aretio, 2020). Las distracciones deben identificarse y reducirse mediante estrategias que disminuyan las afectaciones negativas (Delgado, 2022).

Estudios de la OCDE (2020) señalan que globalmente el 50% de los educadores carecen de práctica en contenidos inclusivos y la implementación de políticas inclusivas ha sido limitada. Hernández-Pico y Samada-Grasst (2021) indican que los docentes están desactualizados sobre metodologías inclusivas. Escalante-Puma et al. (2022) confirman que los principios inclusivos no se consideran en la práctica. Quintero (2020) destaca que las zonas rurales enfrentan infraestructura deficiente, equipamiento desfasado y escaso acondicionamiento, afectando la educación inclusiva.

En Ancash, la educación presenta problemas respecto al clima de aula debido a ubicación, situación económica, limitado apoyo de las UGELES y desinterés parental. En Chimbote, las instituciones formativas no aseguran un clima de aula adecuado, presentando conductas estudiantiles desfavorables que limitan la convivencia. En este contexto, es necesario identificar dificultades en el segmento de personas con discapacidades.

Marco Teórico: Para explicar el currículo según Philip Jackson, se deben comprender las dinámicas desarrolladas en ambientes educativos que evidencian tipos de clima del aula. Según Wang et al. (2020), en el aula se desarrollan fenómenos dinámicos asociados con interacciones participativas entre instructores y estudiantes en escenarios académico-instruccionales. El clima del aula es percibido por los alumnos, así como la metodología empleada por el docente en la práctica educativa. Un ambiente inclusivo organiza elementos y métodos para el aprendizaje (López et al., 2024).

En el aula se moldean interacciones desde acciones colaborativas (Retana et al., 2018), siendo fundamental practicar la empatía y el diálogo continuo (León et al., 2021). Los educadores gestionan conflictos aplicando la teoría de la insatisfacción para revertir situaciones desde la formación práctica (Sarcedo-Gorgoso et al., 2021). El educador asume el compromiso de generar un clima positivo para alcanzar nuevos aprendizajes (Melguizo-Ibáñez et al., 2022).

Analizando la teoría de Bandura, el aprendizaje requiere interacciones sociales. La teoría de educación democrática de Dewey enfatiza mantener participación para asegurar crecimiento intelectual desde

clases invertidas con apoyo de TIC (Moriña, 2021). La "teoría progresista" desde contextos sociales, culturales y políticos busca reformas formativas hacia la democratización (Alpízar, 2002). La "teoría reconstruccionista" promueve relación y participación activa para gestión integral y transformación curricular, aplicando prácticas permanentes durante la formación (Solís-Narváez, 2022).

Las teorías en educación inclusiva desarrolladas en Salamanca (1994) resaltan el acceso a la educación como derecho humano, vinculado al cuarto objetivo de la Agenda 2030. Sandoval y Messiou (2022) sostienen que el docente adopta competencias específicas enfocadas en eliminar barreras estructurales existentes. Según Alonso (2020), la educación inclusiva transforma procesos al plantear estrategias de enseñanza que permitan identificar situaciones adversas en el aula.

El logro de aprendizaje desde la teoría constructivista resalta rasgos personales y competencias individuales para que el ser humano alcance su capacidad total de desarrollo (Salgado, 2019). La etapa formativa comprueba resultados a través de destrezas; el logro se mide desde indicadores, requiriendo instrumentos y criterios adecuados. El logro constituye el producto final del proceso de aprendizaje; los educadores deben diseñar programas formativos aplicables en aulas bajo criterios equitativos (Silva-Laguardia, 2025).

Problema de Investigación: ¿De qué manera el clima del aula inclusiva impacta en los logros académicos desde la experiencia docente?

Objetivo: Explorar el impacto del clima del aula inclusiva en los logros académicos desde la experiencia docente.

MÉTODO

Tipo y Diseño de Investigación: Estudio básico cualitativo con diseño fenomenológico-hermenéutico para investigar y comprender percepciones docentes. La fenomenología apoya la interpretación de experiencias constituyendo base para análisis profundo (Fuster, 2019). Las influencias y conexiones sobre el fenómeno de estudio requieren definición clara (Vélez, 2021) como el clima del aula inclusiva para el logro del aprendizaje.

Participantes: La muestra incluyó ocho educadores en ejercicio con mínimo ocho años de experiencia en formación inclusiva, seleccionados mediante muestreo intencional. Los criterios de inclusión fueron: ejercicio docente activo, experiencia mínima de ocho años en educación inclusiva, y disposición para participar voluntariamente. Los criterios de exclusión incluyeron: docentes sin experiencia en inclusión educativa y quienes no cumplieran los parámetros de inclusión.

Técnicas e Instrumentos: Se empleó la técnica de entrevista semiestructurada para explorar respuestas detalladas. El instrumento fue una guía de preguntas según categorías definidas, validada mediante juicio de tres expertos en educación inclusiva, asegurando claridad, pertinencia y relevancia metodológica.

Procedimiento: Las entrevistas se realizaron en ambientes controlados, con duración promedio de 45 minutos cada una. Se obtuvo consentimiento informado de todos los participantes, garantizando confidencialidad y anonimato. Las entrevistas fueron grabadas digitalmente previa autorización y transcritas textualmente para análisis posterior.

Análisis de Datos: En el procesamiento de datos se verificaron convergencias y divergencias, presentando triangulación mediante análisis sistemático. Se aplicó análisis temático inductivo, identificando patrones emergentes en las respuestas. La codificación se realizó en tres fases: codificación inicial, desarrollo de categorías temáticas y refinamiento de temas principales.

Consideraciones Éticas: El estudio siguió principios éticos fundamentales, obteniendo consentimiento informado de todos los participantes, asegurando confidencialidad y anonimato, y respetando el derecho de retiro voluntario sin consecuencias.

RESULTADOS

Características del Clima de Aula Inclusiva: Los participantes identificaron el aula como espacio adecuado para fines pedagógicos que favorece y respeta la inclusión. Se establecen acuerdos de convivencia participativos donde docentes y estudiantes colaboran en el proceso de aprendizaje, facilitando acciones de interdependencia positiva que promueven aprendizaje activo y significativo.

Participante 3: *"El aula debe ser un espacio donde todos se sientan bienvenidos, donde las diferencias se vean como fortalezas y no como obstáculos. Establecemos normas conjuntas donde todos participan."*

Participante 7: *"La inclusión real se logra cuando adaptamos nuestras metodologías sin que ningún estudiante se sienta diferente o excluido. Todos aportan desde sus capacidades."*

Dimensiones del Clima Inclusiva Afectiva: Se confirma la presencia de estudiantes con perfiles diversos: introvertidos, extrovertidos, asertivos, empáticos y solidarios, evidenciados a través de comunicación verbal y no verbal. Las emociones fluyen en un clima saludable, aperturando la recepción de conocimientos efectivos.

Tabla 1. *Características de la Dimensión Afectiva en el Aula Inclusiva*

| Aspecto | Descripción | Estrategias Docentes |
|---------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| Comunicación | Verbal y no verbal inclusiva | Diálogo empático, escucha activa |
| Emociones | Flujo natural en clima saludable | Técnicas de paciencia y persistencia |
| Vínculos | Confianza y respeto mutuo | Dinámicas de cohesión grupal |

Dimensiones del Clima Inclusiva Cognitiva: En la dimensión cognitiva se apertura el aprendizaje a través de preguntas y participación generando apreciación crítica, afianzada mediante retroalimentación que asegura mayor motivación. Se identifican aspectos a mejorar ante la presencia de estudiantes con capacidades distintas, observándose cambios ante trabajo diferenciado y adaptado respetando el esfuerzo personal.

Participante 2: *"La retroalimentación personalizada es clave. Cada estudiante tiene su ritmo y forma de aprender, debemos adaptar nuestras estrategias sin bajar el nivel de exigencia."*

Dimensiones del Clima Inclusiva Social: En el enfoque social prevalece el respeto mutuo apoyado con actividades de tutoría. Se aplican estrategias ante alumnos provenientes de familias conflictivas, donde el educador debe ser líder comprensivo que acompaña desde la práctica de valores inclusivos. Ante situaciones de exclusión social se aplican moralejas reflexivas para promover aceptación entre estudiantes.



Figura 1. Estrategias de Intervención Social en el Aula Inclusiva

Dimensiones del Clima Inclusiva Física: El entorno físico tiene relevancia fundamental para la formación, requiriendo espacios con mobiliario adecuado. Es necesario identificar estudiantes que se aíslan y recuperarlos mediante modelos afectivos, asegurando orden y práctica del compañerismo en ambiente acogedor que garantice confianza y seguridad.

Impacto en los Logros Académicos: Se confirma que las metodologías activas personalizadas favorecen el logro de aprendizajes en aula inclusiva. Los trabajos colaborativos, apoyados en políticas de diversidad y estrategias para manejar situaciones conflictivas, generan impacto positivo en el rendimiento académico.

Participante 5: "Cuando logramos un verdadero ambiente inclusivo, todos los estudiantes mejoran su rendimiento. No solo los que tienen necesidades especiales, sino todos se benefician del trabajo colaborativo."

Tabla 2. Estrategias Metodológicas y su Impacto en Logros Académicos

| Estrategia | Descripción | Impacto Observado |
|---------------------------------------|---|---------------------------------------|
| Trabajo Colaborativo | Grupos heterogéneos con roles definidos | Mejora en participación y rendimiento |
| Retroalimentación Diferenciada | Evaluación personalizada por estudiante | Mayor motivación y autoestima |
| Adaptaciones Curriculares | Modificaciones según necesidades | Logro de objetivos académicos |

DISCUSIÓN

Los hallazgos del clima del aula inclusiva en el logro académico reafirman el impacto positivo entre ambas categorías, partiendo de trabajos colaborativos, aplicando estrategias específicas y enfrentando prejuicios que impiden la inclusión. Esta premisa se respalda con Díaz et al. (2024), quienes resaltaron que las políticas inclusivas eliminan la discriminación y permiten establecer entornos equitativos. Los resultados de Ortega y Muñoz (2022) señalan la importancia de identificar barreras que impiden la formación inclusiva.

La dimensión afectiva en el aprendizaje requiere practicar empatía, respeto y confianza, aperturando diálogo y compañerismo para asegurar un clima afectivo inclusivo con paciencia y persistencia docente. Esta explicación se respalda con Retana et al. (2018), quienes precisan que el aula se moldea desde interacciones afectivas y colaborativas. León et al. (2021) confirman que el desarrollo afectivo impulsa la motivación.

La dimensión cognitiva en el aprendizaje requiere aplicar motivación y reflexión que apertura el interés por aprender. Esta premisa se relaciona con Villanueva (2020), quien resalta las interacciones sociales y critica los estilos autoritarios que limitan el desarrollo cognitivo favorable en el aula. Arellano López et al. (2024) resaltan que las prácticas inclusivas desde percepciones y experiencias docentes refuerzan el aprendizaje.

En la dimensión social para el aprendizaje, las dinámicas áulicas como el trabajo colaborativo generan círculos de diálogo para atender necesidades reduciendo barreras en el aprendizaje. Este planteamiento se respalda con Hernández-Pico y Samada-Grasst (2021), quienes resaltan retos particulares por la presencia de desigualdades sociales aún limitantes.

El entorno físico para el aprendizaje asegura un aprendizaje inclusiva y participativo a través de estrategias innovadoras y adecuadas. Esta explicación se respalda con García Aretio (2020), quien afirma que el espacio físico tiene incidencia en la línea académica. Silva-Laguardia (2025) resalta la capacitación continua para fortalecer habilidades a través de programas que respalden formación equitativa.

Limitaciones del Estudio: El estudio presenta limitaciones relacionadas con el tamaño muestral reducido y la especificidad del contexto geográfico, lo que podría limitar la transferibilidad de los resultados. La investigación se centró en percepciones docentes, requiriendo futuras investigaciones que incluyan perspectivas estudiantiles y familiares.

Implicaciones Prácticas: Los resultados sugieren la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias inclusivas, mejorar la infraestructura educativa y desarrollar políticas institucionales que promuevan efectivamente la inclusión educativa.

CONCLUSIONES

Un clima del aula con perspectiva inclusiva genera impacto positivo en el aprendizaje mediante trabajos colaborativos, apoyado en políticas de diversidad y aplicando estrategias para manejar situaciones conflictivas entre estudiantes. Los factores sociales y económicos influyen significativamente, pero los prejuicios constituyen las barreras más evidentes que limitan la inclusión efectiva.

Los aspectos afectivos deben integrarse y adaptarse en las metodologías para fortalecer vínculos de confianza reforzados con técnicas de escucha activa. Es importante aplicar estrategias en situaciones donde estudiantes no se expresan fácilmente, brindando asistencia continua. Los elementos cognitivos requieren valoración afectiva desde la reflexión y crítica constructiva, con reforzamiento personalizado para asegurar mejora continua.

El aspecto social requiere prácticas dinámicas en un panorama de convivencia democrática. Los

espacios físicos con clima agradable aseguran aprendizaje inclusivo y participativo, donde la organización adecuada motiva la inclusión aplicando estrategias participativas.

Recomendaciones: Se recomienda al Ministerio de Educación determinar mecanismos de identificación de brechas que limitan la educación inclusiva, implementar políticas educativas inclusivas efectivas y realizar seguimiento permanente. Las autoridades de las UGELES deben proponer lineamientos educativos para promover diversidad con justicia social. Es fundamental el apoyo directivo a los educadores y que los docentes apliquen nuevos métodos en entornos educativos que aseguren formación de calidad con equidad. Los padres deben involucrarse en la creación de ambientes acogedores que favorezcan el aspecto afectivo.

Futuras Líneas de Investigación: Se sugiere desarrollar investigaciones longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo del clima inclusiva en el rendimiento académico, estudios comparativos entre diferentes contextos socioculturales, e investigaciones experimentales que prueben la efectividad de intervenciones específicas para mejorar el clima de aula inclusiva.

REFERENCIAS

- Alonso, L. A., Arias Lozano, A. N., Casallas Correa, M. A., León Castellanos, C. M., Robayo Méndez, D. E., Romero Gauta, E., & Rubiano Álvarez, L. J. (2020). La educación inclusiva como transformación en los procesos de aprendizaje y enseñanza. *Revista Científica*, 15(2), 123-145.
- Álvarez, I. M., Manero, B., Morodo, A., Suñé-Soler, N., & Henao, C. (2023). Realidad virtual inmersiva para mejorar la competencia de gestión del clima del aula en secundaria. *Educación XXI*, 26(1), 249-272. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33520>
- Alpízar, M. (2002). *Teorías progresistas en educación*. Editorial Universitaria.
- Arellano López, P. M., Valdez Chávez, C. J., Santiago Reyes, L. H., Regalado Solís, M. T., & Del Valle Perales, G. M. (2024). Prácticas inclusivas en el aula de educación básica: Percepciones y experiencias docentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 3283-3293. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9876
- Benita, M., Butler, R., & Shibaz, L. (2019). Outcomes and antecedents of teacher depersonalization: The role of intrinsic orientation for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 1103-1118. <https://doi.org/10.1037/edu0000323>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2023). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. CSIE.
- Delgado, P. (2022). Aprendizaje inconcluso: Los efectos persistentes de la pandemia. *Instituto para el Futuro de la Educación*, 12(3), 45-62.
- Díaz León, K., Palacios Serna, L. I., & Borrego Rosas, C. E. (2024). Educación inclusiva: De las consideraciones teóricas a la praxis social. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 8(15), 152-168.
- Escalante-Puma, A., Villafuerte-Álvarez, C. A., & Escalante-Puma, R. (2022). La inclusión en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1663-1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.432>
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>

- Hernández-Pico, P., & Samada-Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63-81.
- León Quinapallo, X. P., Mendoza Yépez, M. M., & Gilar Corbi, R. (2021). Clima de aula y rendimiento académico: Apuntes en torno al contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(5), 140-156. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.9>
- López, M., García, J., & Fernández, L. (2024). Metodologías inclusivas en el aula moderna. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(2), 78-95.
- Melguizo-Ibáñez, E., Viciano-Garófano, V., Zurita-Ortega, F., & Ubago-Jiménez, J. L. (2022). Análisis de la resiliencia, autoconcepto y motivación en judo según el género. *Revista de Psicología del Deporte*, 31(1), 187-194.
- Moriña, A. (2021). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 266-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- OCDE. (2020). *Panorama de la educación 2020: Indicadores de la OCDE*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Ortega, L., & Muñoz, C. (2022). Barreras en la implementación de políticas educativas inclusivas. *Revista de Política Educativa*, 15(3), 234-251.
- Quintero Ayala, L. E. (2020). Educación inclusiva: Tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, 24, e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Retana, D., de las Heras, M., Vásquez, B., & Jiménez, R. (2018). El cambio en las emociones de maestros en formación inicial hacia el clima de aula en una intervención basada en investigación escolar. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2), 2602-2618. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2602
- Salgado, J. F. (2019). La capacidad mental general y la predicción del desempeño en el trabajo: Recientes evidencias. En *IV Congreso Nacional de Psicología* (pp. 45-67). Universidad del País Vasco.
- Sandoval, M., & Messiou, K. (2022). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: A review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780-795. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1719756>
- Sarcedo-Gorgoso, M. C., Santos-González, M. C., & Rego-Agraso, L. (2021). Las competencias docentes en la formación del profesorado de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15214>
- Silva-Laguardia, M. M., & Alba Pastor, C. (2025). Estudio exploratorio sobre las dificultades y/o barreras para la educación inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva de docentes en servicio de educación infantil y primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 139-153.
- Solís-Narváez, N. S. (2022). Teorías de la educación y sus implicancias en el desarrollo humano. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 5(1), 79-86. <https://doi.org/10.30877/RECSP.v5i1.876>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación para todos*. UNESCO Publishing.
- Vélez, C. (2021). *Metodología y ciencias sociales: Manuales básicos para humanistas* (Vol. 1). Fergot Editores.
- Villa, M. (2023). Avances y desafíos en la educación inclusiva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 123-145.

- Villanueva, R. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12, 187-216.
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>