

Clima del aula inclusiva y logros de aprendizaje en adolescentes: una revisión sistemática del estado del arte

Inclusive classroom climate and adolescent learning achievement: A systematic review of the state of the art.

Recibido: 01/04/2025 - Aceptado: 30/06/2025

Ruby Liz Urquiza Esparza

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

rurquize@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Richar Cristian Orihuela Ticona

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

rorihuelat@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Nuevo Chimbote, Perú

Resumen

La formación inclusiva se fundamenta en procesos y métodos que buscan responder a la diversidad de necesidades de los educandos con el fin de alcanzar un aprendizaje efectivo. Para la construcción del presente estudio, se consideró el estado del arte de las prácticas inclusivas aplicadas en los contextos educativos peruanos. Se definieron dos categorías de análisis: el clima del aula inclusivo y los logros del aprendizaje. En cuanto a la metodología, se empleó un enfoque cualitativo, orientado a describir teorías y casos relacionados con la educación inclusiva, publicados en el periodo 2020-2025. Se aplicó una revisión sistemática bajo el modelo PRISMA, seleccionándose 30 artículos a partir de los descriptores: clima del aula, logro del aprendizaje, formación docente y educación inclusiva. Se concluye que un clima favorable promueve una enseñanza motivadora, generando compromiso en la labor docente desde su vocación, lo cual favorece los procesos de aprendizaje. Asimismo, es importante identificar las fortalezas y reforzar los logros alcanzados por los educandos dentro de un clima emocional constante y positivo.

Palabras clave: educación inclusiva, aprendizaje, estrategias educativas.

Abstract

Inclusive education is based on processes and methods that seek to respond to the diverse needs of learners in order to achieve effective learning. For the construction of this study, the state of the art of inclusive practices applied in Peruvian educational contexts was considered. Two categories of analysis were defined: the inclusive classroom climate and learning achievements. In terms of methodology, a qualitative approach was used, aimed at describing theories and cases related to inclusive education published between 2020 and 2025. A systematic review was conducted using the PRISMA model, selecting 30 articles based on the following descriptors: classroom climate, learning achievement, teacher training, and inclusive education. It was concluded that a favorable climate promotes motivating teaching, generating commitment to the teaching profession based on vocation, which favors learning processes. It is also important to identify strengths and reinforce the achievements of students within a consistent and positive emotional climate.

Keywords: inclusive education, learning, educational strategies.

Introducción

Durante las últimas décadas, la diversidad en los contextos educativos ha ido en aumento, gracias a la mejora en las condiciones de vida, a la visibilidad de las personas con discapacidad, al incremento de la inmigración y al reconocimiento oficial de nuevas realidades identitarias que anteriormente permanecían ocultas. Este incremento de la diversidad ha dado lugar a la creación de leyes que la protegen, a la generación de espacios

y prácticas para su inclusión, y a su reconocimiento como una oportunidad de enriquecimiento educativo, social y cultural.

En este sentido, la formación es un derecho humano que contribuye a la construcción de una sociedad democrática sostenida en una ciudadanía sostenible (De la Rosa et al., 2019). En el periodo antiguo, la inclusión educativa fue desigual, generándose discriminación y rezagos frente a evidencias de discapacidad de tipo físico o cognitivo, a lo cual se sumaban la indigencia y los rasgos étnicos. Estas situaciones generaban barreras para el acceso a un desarrollo integral frente a la exclusión social (Pérez & Vigo, 2022).

Es por ello que la práctica educativa permite fortalecer y garantizar el progreso de los aprendizajes de los estudiantes. De ahí que el docente guía optimiza la aplicación de metodologías efectivas en el aula, lo que influye en la formación profesional (Agreda & Pérez, 2020). De igual modo, es muy importante acompañar y brindar asistencia a los maestros en su práctica docente, ya que esto conlleva a potenciar sus habilidades didácticas dentro del aula. En este espacio se desarrolla una interacción de convivencia fluida entre educadores y discentes durante el proceso de aprendizaje, brindando mayores garantías para el rendimiento en condiciones organizadas, con apoyo emocional a una selección o grupo en una temática determinada, donde se genera un clima positivo (Urrea-Solano et al., 2025).

Por otro lado, el clima dentro de un espacio académico para la convivencia escolar se caracteriza por ser un ambiente integral, donde se convive respetando las normas de convivencia, lo cual genera bienestar entre sus integrantes. Un clima escolar favorable se produce ante relaciones de respeto en la enseñanza-aprendizaje; mientras que un clima adverso se presenta en situaciones de conflicto que obstaculizan el rendimiento de los discentes. La UNESCO (2019) enfatizó que el conflicto y las divergencias repercuten de forma negativa en los contextos educativos del mundo.

Asimismo, desde una perspectiva internacional, la UNESCO (2021) resalta la labor que desarrolla el docente, enfocada en las metas para el desarrollo sostenible y en derribar las barreras excluyentes en los centros formativos de la región. También es importante dictar políticas educacionales para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas significativas. No obstante, en este contexto, dicha meta sigue siendo una acción pendiente que debe abordarse mediante proyectos curriculares (Esteban, 2025).

De igual manera, ciertos países de África y Latinoamérica aplican métodos abstractos, teorías desfasadas y enfoques tradicionales que no motivan el pensamiento reflexivo, lo cual repercute negativamente en las competencias que deben alcanzarse según los currículos educativos, ubicándolos en niveles bajos de rendimiento formativo. Por el contrario, Estados Unidos es un país que brinda una instrucción más sustancial y objetiva para el aprendizaje (Luna et al., 2022).

Por consiguiente, Ecuador cuenta con una Política de Convivencia Escolar, dictada en 2021, que fomenta entornos pacíficos e inclusivos, sostenidos en una cultura de paz, para hacer frente al acoso y la indisciplina. Los organismos a cargo de la educación han aprobado políticas que buscan encaminar la formación sobre la base de logros y esfuerzos hacia una instrucción de calidad, donde se involucre a todos los actores académicos en un escenario de igualdad y equidad (Parco et al., 2025). En México, el currículo educativo presenta complejidad y saturación en sus contenidos, lo que limita su adaptación a los contextos específicos y genera diversos desafíos para el sistema educativo (Osuna & Díaz, 2020).

En este sentido, el desempeño de los alumnos en el aula ha sido, históricamente, una preocupación para los sistemas educativos a nivel mundial, ya que se enfoca en la búsqueda de la calidad de la instrucción brindada en los salones de clase. El nivel de aprendizaje, basado en una formación integral sostenida en una retroalimentación permanente, emerge como un método pedagógico relevante para asegurar el rendimiento de los discentes (Moya-Muñoz et al., 2025). Por otra parte, en Perú, la asistencia pedagógica se vincula con el desempeño docente, por lo que adquiere un papel prioritario en los centros educativos. Sin embargo, su implementación presenta ciertas limitaciones que deben identificarse para retomar estrategias que garanticen su viabilidad (Delgado et al., 2022).

A su vez, la literatura muestra la necesidad de una formación permanente de los educadores en la aplicación de métodos inclusivos. En el desarrollo de las prácticas pedagógicas existe una responsabilidad conjunta, por lo cual, en esta etapa, toda la comunidad académica debe asumir el compromiso para obtener beneficios educativos y sociales. Los docentes requieren dominar habilidades actitudinales para formar de manera eficaz y aplicar la solidaridad (Quintero, 2020).

Finalmente, desarrollar una inclusión educativa es una prioridad global, ya que un aprendizaje adecuado enriquece la vida del ser humano (Hurtado et al., 2022). La autoeficacia del maestro se basa en la confianza que tiene en su capacidad para impartir una enseñanza práctica aplicando una pedagogía inclusiva (Martínez et al., 2023). En el contexto actual, los educadores requieren recibir una instrucción sólida que les permita atender los

requerimientos formativos de los discentes. Por esta razón, las direcciones educativas promueven enseñanzas inclusivas dirigidas a estudiantes con particularidades heterogéneas (Banda & Centurión, 2025).

El propósito de esta investigación es identificar y describir las perspectivas teóricas sobre el clima del aula y el aprendizaje desde un enfoque inclusivo. Del mismo modo, se busca presentar las concepciones teóricas de las categorías de estudio.

Metodología

Este estudio adoptó una metodología de enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, con una revisión sistemática orientada a identificar estudios con nivel de relevancia que fueran objeto de análisis dentro de la literatura científica relacionada con el entorno del aula. Se tomaron en cuenta sus características particulares, verificando las limitaciones y condiciones existentes, con el fin de plantear orientaciones dirigidas al fortalecimiento de la práctica formativa hacia una mejora continua en los espacios educativos.

El diseño considerado fue documental, centrado en la producción resultante de la selección de un listado de fuentes bibliográficas confiables que ofrecieran un aporte significativo respecto al clima del aula con enfoque inclusivo y los niveles relacionados con el logro del aprendizaje.

Durante la revisión y verificación preliminar, los enunciados de los estudios, los resúmenes y las palabras clave constituyeron un criterio de selección mediante una lectura crítica orientada al propósito del estudio. En la categorización, se seleccionaron las definiciones conceptuales vinculadas a la práctica efectiva en el aula.

La sistematización se llevó a cabo mediante una codificación temática, con el fin de comparar y contrastar los enfoques y panoramas educativos que ofrece la literatura. Se identificaron patrones comunes que contribuyeron a la construcción crítica de los aportes en torno al clima del aula y el aprendizaje, generando así un marco interpretativo a considerar en la práctica docente.

Bajo los lineamientos del método PRISMA 2020, se desarrolló un proceso riguroso de búsqueda, selección y análisis de estudios publicados entre los años 2019 y 2025, centrados en temas relacionados con el clima del aula, el aprendizaje y los logros académicos dentro del marco de la educación inclusiva.

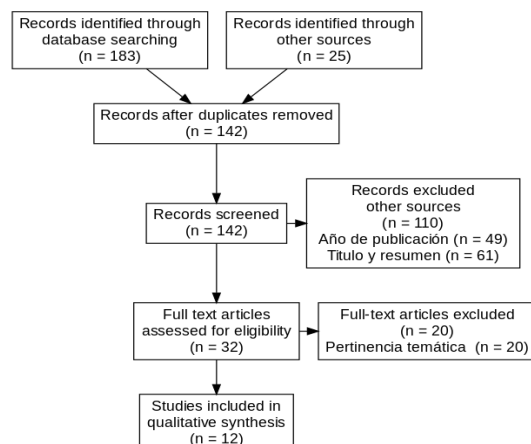
En la primera etapa, se utilizó la base de datos Scopus, empleando como términos de búsqueda: "clima del aula", "aprendizaje" y "logros aplicando la educación inclusiva", lo cual arrojó un total de 183 resultados. En la segunda etapa, se refinaron los criterios mediante el uso de operadores booleanos, aplicando la fórmula: TEXT("classroom climate" OR "learning achievement") AND ("inclusive education" OR "educación inclusiva") AND ("initial training" OR "continuing education"). Este filtrado permitió una selección más precisa de estudios relevantes, garantizando la pertinencia de las investigaciones con el enfoque de inclusión educativa.

Durante la etapa de elegibilidad, se procedió a una lectura a texto completo de los documentos seleccionados, aplicando criterios específicos de inclusión como: pertinencia temática, enfoque metodológico claro, periodo de publicación (2019–2025) y disponibilidad del texto completo. Como resultado, se identificaron 32 estudios elegibles. Finalmente, en la fase de inclusión, se seleccionaron 12 artículos que cumplieran con todos los criterios establecidos, los cuales ofrecen evidencia relevante sobre la relación entre el clima del aula, el aprendizaje y los logros desde una perspectiva de educación inclusiva.

Estos estudios constituyen la base documental sobre la cual se sustenta el análisis desarrollado en la presente investigación.

Figura 1.

Diagrama prisma



Resultados

A partir del proceso de revisión sistemática desarrollado bajo el modelo PRISMA, se identificaron y analizaron 12 estudios que abordan la relación entre el clima del aula inclusiva y los logros de aprendizaje en adolescentes. Estos trabajos, seleccionados por su relevancia temática y rigor metodológico, permitieron consolidar una base teórica y empírica para comprender cómo las condiciones del entorno escolar influyen en el rendimiento académico y el desarrollo integral del estudiante.

Los hallazgos presentados a continuación reúnen diversas perspectivas y enfoques, tanto teóricos como aplicados, que destacan el papel fundamental de la convivencia escolar, la motivación, la formación docente y las estrategias pedagógicas inclusivas en la construcción de climas positivos dentro del aula. Este conjunto de evidencias constituye un insumo valioso para orientar prácticas educativas más sensibles a la diversidad y comprometidas con la equidad en el aprendizaje.

En la revisión de estudios proporcionados por la literatura se identificó la teoría de la autodeterminación desarrollada por Deci y Ryan, la cual se enfoca en la satisfacción de las necesidades de pertenencia y competencia en los entornos escolares que estimulan el aprendizaje a través de la motivación. Así, se afirma que el clima escolar ejerce una influencia tanto intrínseca como extrínseca en el rendimiento académico y permite afrontar problemáticas de exclusión (Leyton, 2020).

Según las conclusiones del estudio desarrollado por Pérez-Guevara y Puentes-Suárez (2022), el clima de un entorno escolar en un ambiente académico de tipo social se caracteriza por la planificación de una instrucción formal que garantiza la seguridad física y emocional, así como la promoción de acciones de justicia en entornos seguros para el aprendizaje. En este contexto, resulta fundamental considerar las transiciones educativas, ya que el paso de la educación primaria hacia la secundaria implica una evolución significativa en el plano psicológico y emocional, marcada por el inicio de la pubertad y la adolescencia.

En ese sentido, dicha transición se convierte en una etapa especialmente sensible, donde los cambios contextuales pueden propiciar comportamientos antisociales tanto en los entornos internos como externos. Estos riesgos tienden a perpetuarse si los estudiantes no reciben la confianza y el soporte emocional necesarios para afrontar los desafíos propios de esta etapa (Nasaescu et al., 2020). Por ello, la creación de un clima escolar seguro y justo no solo favorece el aprendizaje, sino que también es clave para acompañar a los adolescentes en su desarrollo integral y prevenir conductas de riesgo.

Por tanto, las escuelas formativas requieren desarrollar dentro de sus aulas un clima motivacional que atienda las necesidades psicológicas propias de la edad, influenciado por las relaciones sociales y la autonomía, lo que conlleva al éxito académico. Esta adaptación positiva requiere además del interés de la organización educativa por reducir comportamientos antisociales durante el periodo de educación secundaria, donde los educadores son actores clave para sensibilizar y enfrentar la deserción escolar (Sánchez, 2021).

Asimismo, el centro escolar es un espacio donde la convivencia de los discentes ocurre por un periodo aproximado de seis horas académicas, equivalente a un tercio del tiempo diario, según las conclusiones del informe de PISA (OECD, 2023). Por ello, este periodo debe ser efectivo y armonioso entre el maestro y los estudiantes. Sin embargo, en algunos contextos, no se relaciona directamente con los logros académicos, ya que se ha evidenciado que centros con menores tiempos lectivos alcanzan mejores resultados debido a metodologías de enseñanza más eficaces.

Del mismo modo, la educación en el presente siglo impulsa métodos efectivos, dejando en segundo plano el aumento de las horas lectivas en el aula, priorizando estrategias orientadas al desarrollo de experiencias de aprendizaje agradables y felices, alejadas de emociones negativas (Sáenz-López et al., 2019).

Por otra parte, se determinaron diversos criterios en la formación inclusiva, siendo uno de ellos la adecuada interacción bajo modelos sociales, cognitivos, psicológicos y culturales, que permiten una visualización holística por parte del educador. Desde la teoría humanista, formar al docente es clave, ya que esto incentiva la convivencia y genera beneficios para todos los estudiantes (Mundaca & Carro, 2021).

Desde el enfoque constructivista, se sostiene la importancia de formar a los docentes en investigación e innovación pedagógica, así como en métodos de aprendizaje colaborativo eficaces (Soroa & Karrera, 2023). En las experiencias significativas, los educandos asumen el rol de protagonistas del conocimiento, desarrollando recompensas y desafíos de forma colaborativa durante la etapa formativa (Zambrano et al., 2020). Por su parte, el aprendizaje activo se centra en la participación directa del estudiante, promoviendo la exploración y el análisis sobre contextos reales, al trasladar el protagonismo del educador hacia el discente, quien se convierte en su propio agente de formación integral.

Además, Larrota y Uribe (2023) sostienen que un centro inclusivo es un espacio donde se reúnen estudiantes con capacidades particulares que esperan recibir una formación más humanizada y equitativa, aplicando un modelo educativo de orientación humanista. Los educadores actúan como referentes en las

interacciones, modelando las emociones del alumnado para resolver conflictos mediante una comunicación asertiva. En este sentido, aplican la empatía y buscan generar ambientes acogedores en el aula, evitando que estos espacios se conviertan en focos de estrés (Monge, 2025).

Finalmente, un bienestar con visión integral incluye la salud mental en un espacio positivo que reconoce y valora la resiliencia de los educandos para superar dificultades emocionales. Es fundamental que en el aula se desarrollen acciones respetuosas, se brinde seguridad y se promueva la participación equitativa de todos, fomentando valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad.

En esta línea, Gutiérrez y Buitrago (2019) resaltan la necesidad de construir escenarios de calma en el aula para asegurar un clima escolar estable. También destacan que el docente actúa como modelo social y emocional, generando un impacto favorable en la vida de los estudiantes. El uso de estrategias adecuadas es clave al momento de impartir clases, ya que un trato respetuoso se convierte en una acción protectora de la salud mental.

Discusión

La discusión de los hallazgos obtenidos permite contrastar las evidencias teóricas y empíricas recogidas en los estudios revisados con las problemáticas actuales de los sistemas educativos en contextos inclusivos. Analizar cómo el clima del aula incide en los logros de aprendizaje en adolescentes requiere considerar no solo aspectos pedagógicos, sino también emocionales, sociales y estructurales que condicionan la experiencia educativa. A través del examen comparativo de diversas investigaciones, se profundiza en el rol del docente como agente clave en la creación de ambientes seguros, motivadores y respetuosos de la diversidad.

Del mismo modo, se reflexiona sobre los factores que favorecen u obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas efectivas, así como sobre las implicancias que esto tiene para las políticas educativas, la formación docente y la equidad escolar. Los aportes teóricos y las experiencias revisadas permiten avanzar hacia una comprensión más integral del aula inclusiva como un espacio dinámico, donde el bienestar emocional y el aprendizaje significativo deben ser prioridades complementarias.

La discusión sobre el impacto del clima escolar en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes ha sido ampliamente respaldada por diversas investigaciones recientes. En este sentido, Urrea-Solano et al. (2025) destacan que el aula es un espacio de interacción mutua entre docentes y discentes, donde un clima armónico potencia la motivación y asegura un aprendizaje de calidad. Esto implica que los docentes deben actualizar constantemente sus competencias, especialmente en el manejo de tecnologías que faciliten clases dinámicas y atractivas para los estudiantes.

De manera complementaria, González y Calle (2025) enfatizan la importancia del clima escolar no solo en la enseñanza, sino también en la convivencia y la salud mental de los estudiantes. Según estos autores, el aula es un espacio donde se construyen relaciones de respeto y compromiso social, y donde los métodos pedagógicos deben respaldar un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje. Este enfoque coincide con la visión de Castro Michuy (2025), quien en su revisión sistemática resalta que un clima escolar positivo fomenta relaciones interpersonales saludables, disminuye problemas emocionales y mejora el rendimiento académico.

Por otro lado, León et al. (2021) aportan que el clima escolar integra múltiples factores educacionales, incluyendo la convivencia, la comunicación y la motivación docente, elementos que influyen directamente en el rendimiento académico. Trigueros y Navarro (2019) también subrayan la relevancia del oficio docente en este proceso, aunque señalan que el logro académico debe evaluarse mediante indicadores claros que reflejen el conocimiento adquirido al finalizar el proceso formativo. En esta línea, Macías y Saltos (2020) argumentan que los resultados de las evaluaciones estudiantiles constituyen indicadores fundamentales para medir el cumplimiento de estándares educativos alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4).

Asimismo, Peñafiel et al. (2025) enfatizan que un entorno escolar con un clima positivo genera motivación y compromiso entre los estudiantes, mientras que un contexto negativo propicia efectos desfavorables en el interés del grupo estudiantil. Por ello, la interacción de los educandos resulta clave en el proceso formativo. En relación con el clima en el aula, Castro Michuy (2025) concluye que un entorno positivo promueve relaciones interpersonales saludables y estimula la participación, lo que se traduce en el desarrollo de competencias y en un alto desempeño académico.

Además, tanto dentro como fuera del aula, se requiere una participación activa de los colegas educativos, de los estudiantes y de todos los miembros del sistema formativo involucrados en la dinámica de la enseñanza, evaluando los grados de cada participación. La motivación es generada principalmente por el docente durante la actividad de aprendizaje, lo que conlleva al reconocimiento y valoración de la clase basada en la confianza y la sinceridad entre los participantes académicos.

De acuerdo con las conclusiones del estudio de Mera et al. (2025), es fundamental reconfigurar el proceso de enseñanza para valorar la autonomía, la creatividad y el trabajo colaborativo. Desde el diseño pedagógico y el papel activo del educador se puede generar un clima adecuado que fomente la inclusión y refuerce los valores ciudadanos y las actitudes responsables, fortaleciendo así el aprendizaje.

De igual forma, el análisis realizado por Alcohosier (2020) destaca que los educadores son actores fundamentales en el núcleo pedagógico de los centros educativos. A través de su desempeño, guían a los educandos hacia la excelencia pedagógica mediante la aplicación de estrategias que refuercen las competencias. Toda actuación docente se sustenta en habilidades que funcionan como engranaje para brindar instrucciones educativas efectivas, preparando a los estudiantes para su integración en la comunidad.

Igualmente, el cumplimiento de las tareas del educador está estrechamente vinculado con la metodología pedagógica aplicada en el aula, la cual debe adaptarse a las necesidades de los estudiantes y aprovechar los medios tecnológicos para guiar un proceso formativo de calidad (Cuéllar et al., 2021). En este sentido, el clima escolar que se desarrolla en el aula emerge como un factor esencial para garantizar un aprendizaje efectivo y, por ende, el éxito académico de los educandos.

Asimismo, Villanueva (2020) sostiene que un clima adecuado requiere que el educador disponga de herramientas eficaces para el control y manejo interno del salón de clases, evitando así la pérdida de tiempo valioso para el aprendizaje. Esta gestión del aula contribuye directamente a optimizar el proceso educativo.

Por otro lado, el logro del aprendizaje es entendido como el desarrollo de capacidades y competencias durante el periodo de enseñanza, influenciado por factores familiares, sociales, culturales y económicos (Estrada & Mamani, 2020). En concordancia, Tapia y Peregrina (2022) señalan que variables como el sexo, la edad, la inteligencia emocional, la motivación, los métodos de aprendizaje, la autoestima y el contexto familiar inciden significativamente en el éxito educativo, sumándose el apoyo tanto del educador como de la dirección educativa.

Estos hallazgos refuerzan la idea de que el clima escolar, la gestión docente y el entorno socioemocional juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Por tanto, es imprescindible que las instituciones educativas y los profesionales de la educación fortalezcan sus estrategias pedagógicas y de gestión para crear ambientes propicios que favorezcan el desarrollo integral y el logro académico de los estudiantes.

Conclusiones

Un clima favorable propicia una enseñanza motivadora, generando compromiso con el rol que desempeña el docente desde su vocación, lo cual facilita los procesos de aprendizaje. La construcción de un ambiente emocionalmente positivo dentro del aula permite no solo la adquisición de conocimientos, sino también el fortalecimiento del vínculo entre educador y educandos. Es fundamental identificar las fortalezas y reforzar los logros alcanzados por los estudiantes, promoviendo así un entorno que favorezca su desarrollo integral.

Las habilidades adquiridas en los entornos sociales tienen un impacto positivo en el aula, ya que aseguran una convivencia armoniosa que abre paso a mejores oportunidades de rendimiento académico. Este efecto es particularmente visible en contextos de trabajo cooperativo, donde el aprendizaje se ve potenciado por el entrenamiento constante de habilidades y destrezas socioemocionales.

Finalmente, la evaluación periódica de la formación es una condición necesaria para otorgar significado al aprendizaje. En este proceso, el educador se convierte en un elemento fundamental para el logro de conocimientos, al brindar acompañamiento constante y ofrecer retroalimentación efectiva durante las prácticas pedagógicas en el aula. Su rol activo en la planificación y seguimiento de los aprendizajes contribuye de manera decisiva al éxito educativo de los estudiantes.

Referencias

- Agreda, Á., & Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Revista de Educación*, 2(30), 219–232. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Alcohosier, R. (2020). *La gestión pedagógica y el trabajo colaborativo de los docentes en una institución educativa privada de Santa Anita*. Lima. UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/>
- Banda Ortiz, L. E., & Centurión Larrea, Á. J. (2025). Formación docente en educación inclusiva: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1864–1879. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1022>
- Castro Michuy, A. B. (2025). Gestión del clima escolar y su influencia en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1), 74–87. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i1.33>
- Cuéllar, C., Guzmán, M., Lizama, C., & Faúndez, M. (2021). Educational continuity during the pandemic:

- Challenges to pedagogical management in segregated Chilean schools. *Perspectives in Education*, 9(1), 101–120. <https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/article/view/4714>
- De la Rosa, D., Giménez, P., & De la Calle, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: El papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*, 25(2), 180–202. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6972165.pdf>
- Delgado, R., Delgado, I., Delgado, V., & Balarezo, A. (2022). Acompañamiento pedagógico directivo y desempeño docente. *Revista Propuestas Educativas*, 4(7). <https://propuestaseducativas.org/index.php/propuestas/article/view/773>
- Esteban Munayco, J. J. (2025). Fortalecimiento del acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño docente en una institución educativa de la provincia de Chinchá. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/15947>
- Estrada-Araoz, E. G., & Mamani-Uchasara, H. J. (2020). Funcionamiento familiar y niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de educación básica. *Investigación Valdizana*, 14(2), 96–102. <https://doi.org/10.33554/riv.14.2.680>
- González Rojas, E. Y., & Calle Díaz, J. J. (2025). El juego cooperativo, estrategia pedagógica para fortalecer el clima escolar: Una revisión teórica. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 2(2), 519–546. <https://doi.org/10.71112/szwsym32>
- Gutiérrez, A. M., & Buitrago, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: Herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167–192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hurtado, A., Montoya, M., Valencia, Á., & Calzada Londoño, G. A. (2022). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), [en prensa]. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
- Larrotta, D., & Uribe, A. (2023). Retos y realidades del rol docente en la diversidad funcional: Contextos escolares colombianos. *Human Review. Revista Internacional de Humanidades*, 16(3), Article 3. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4977>
- León, X. P., Mendoza, M. M., & Gilar, 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.e5.10>
- Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión de literatura latinoamericana (2007–2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227–260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-821>
- Luna Acuña, M. L., Peralta Roncal, L. E., Gaona Portal, M. P., & Dávila Rojas, O. M. (2022). La retroalimentación reflexiva y logros de aprendizaje en educación básica: Una revisión de la literatura. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3242–3261. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2086
- Macías García, E. K., & Saltos Briones, G. M. (2020). Incidencia del clima organizacional en el desempeño laboral de la carrera de Ingeniería Química de la Universidad Técnica de Manabí. *Revista EDUCARE*, 24(1), 98–116. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1252>
- Martínez, C., Deneb, E., Pindal, C., Gallardo, F., Carter, B., & Peña, S. (2023). Percepción de autosuficiencia hacia la inclusión en el futuro profesorado de Educación Física: Un estudio en contexto chileno. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 48, 919–926. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8875548>
- Mera Calle, B. Y., Ramos Ruales, A. P., Dolores Carpio, M., Padilla Toapanta, M. A., & Marcillo Valdez, M. A. (2025). Gamificación y aprendizaje activo en el aula. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 8141–8158. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17540
- Monge, T. B. (2025). Evaluación formativa para mejorar los aprendizajes: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 681–698. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.945>
- Moya-Muñoz, L. D., Lopez-Velez, C. R., Pérez-Marquín, J. M., & Cedeño-León, M. M. (2025). La retroalimentación formativa como estrategia para mejorar el desempeño en el aula. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 155–170. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/118>
- Mundaca, R., & Carro, L. (2021). Formación inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), Article 35.3. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.90162>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Más allá de*

los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ambiente escolar.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

- Osuna Lever, C., & Díaz López, K. M. (2020). El logro del aprendizaje matemático en adolescentes mexicanos en PISA, ENLACE y PLANEA: Un análisis retrospectivo. *Archivo de Análisis de Políticas Educativas*, 28(28). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4617>
- Parco, L. J. M., Grefa, J. A., González, F. J. C., & Valarezo, S. P. C. (2025). Impacto del clima escolar en la motivación y el aprendizaje del alumnado en Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 10(5), 2639–2658. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i5.9592>
- Peñafiel Villavicencio, P. V., Garzón Moreno, G. J., Rosero Sánchez, Y. L., & Romero Ruiz, S. L. (2025). El clima escolar: Factor importante en el aprendizaje. *Arandu UTIC*, 11(2), 3826–3839. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.551>
- Pérez, D., & Vigo, M. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: Estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 29. <https://doi.org/10.18172/con.4977>
- Pérez-Guevara, D. J., & Puentes-Suárez, A. I. (2022). Clima escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*, (32), 51–71. <https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>
- Quintero Ayala, L. (2020). Educación inclusiva: Tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, (24), e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Sáenz-López, P., Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro-Torres, B. J., & De Las Heras, M. Á. (2019). Formación del profesorado y estrategias para desarrollar la inteligencia intra e interpersonal en las aulas. *E-Balonmano. Revista de Ciencias del Deporte*, 15(1), 79–90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6868584>
- Sánchez, D. M. (2021). Diferencias entre aspectos psicológicos en Educación Primaria y Educación Secundaria: Motivación, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad, clima de aula, conductas antisociales y violencia. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 9–18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7783033>
- Soraa, M., & Karrera, I. (2023). Acercando la diversidad social al alumnado de educación primaria: Estudio sobre una experiencia de formación inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.1), 217–234. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.91378>
- Tapia, L., & Peregrina, Y. (2022). Habilidades sociales y logro de aprendizaje en ciencia y tecnología en adolescentes de una institución educativa de Chimbote – 2022. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/100164>
- Trigueros, R., & Navarro, M. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en el área de Educación Física. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 137–150. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2230>
- Urrea-Solano, M., Hernández-Amorós, M., & Vega-Ramírez, L. (2025). *Educación para la sostenibilidad: Estrategias, innovaciones y retos*. Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/150922>
- Villanueva, R. K. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis entre las interacciones de estudiantes y docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 187–216. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.178>
- Zambrano, A., Lucas, M., Luque, K., & Lucas, A. (2020). La gamificación: Herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 349–369. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1402>