



Trabajo Final de Grado

Prácticas docentes: su incidencia en el Clima Motivacional de Clase y en las metas de aprendizaje

Modalidad: Proyecto de Intervención
Tutora: Prof. Adj. Dra. Karina Curione
Revisor: Asist.Mag. Nicolás Chiarino
Autor: Gustavo Paipó
Cédula de Identidad: 2.632.890-9

Montevideo, Uruguay.
Febrero de 2023

RESUMEN

En Uruguay cuatro de cada diez jóvenes culminan el ciclo obligatorio de la enseñanza (INEEd, 2019-2020). Muchos de los estudiantes que se desvinculan lo hacen por desinterés o desmotivación (Cardozo, 2010). A medida que avanzan en edad el porcentaje en el rezago estudiantil aumenta en niveles preocupantes, entre los 12 y 14 años es de 22,5% y entre 15 y 17 años es de 46%. En este contexto de rezago y desvinculación aparece la figura del docente que tiene el rol de acompañar el proceso de los estudiantes. Teniendo en cuenta estudios realizados sobre el tema, sobre todo a nivel internacional, se concluye que un importante número de estudiantes no tienen motivación hacia el aprendizaje y necesitan atención para evitar el fracaso y el abandono del contexto educativo, que existe una correlación positiva entre el desempeño de los docentes y la motivación estudiantil, pues todo lo que él haga, quiera o no, tiene un potencial impacto motivador en sus alumnos. El presente proyecto de intervención busca hacer foco en la transformación de las prácticas de los docentes, por la importancia que tienen en el Clima Motivacional de Clase y en la orientación a metas de los estudiantes. El impacto del proyecto será evaluado y servirá de antecedente para futuros estudios en la temática en nuestro país.

ABSTRACT

In Uruguay only four out of ten youngsters finish the obligatory cycle of teaching (INEEd, 2019-2020). Many of the students who withdraw do that because of being uninterested or discouraged (Cardozo, 2010). As they get older the percentage in the student lag increases in worrying levels, among the ages of 12 and 14, the percentage is 22.5% and among 15 and 17 years old it is 46%. In This context the lag and disassociation is when the person of the teacher appears, who has the role of accompany the process of the students. Taking into account the research done on this issue, especially on an international level, it is concluded that an important number of students don't have any motivation through the apprenticeship and they need special attention to avoid the failure and the desertion from the educative context, that a positive correlation exists between the teacher's performance and the student's motivation. The current project of intervention seeks to focus on the teaching practices for the importance that they have in the Motivational Atmosphere in Class and in the guiding for the students goals. The impact of the project will be assessed and will be useful as a background for future studies on this subject in our country.

1.-FUNDAMENTOS Y ANTECEDENTES

- **Estado de la Educación Media en Uruguay**

Teniendo en cuenta los datos publicados por el INEEEd (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) en el Informe 2019-2020 y los datos aportados por el Monitor Educativo Liceal 2020-2021 analizaremos la situación de la Educación Secundaria pública en Uruguay.

Se constituye en un elemento significativo de la misma la desvinculación interanual, el porcentaje de alumnos que no aparecen inscriptos, ni en liceos oficiales (públicos), ni en habilitados (privados), así como tampoco en UTU, teniendo en cuenta los que estaban inscriptos el año anterior. Entre 2020 y 2021 fue un 4,55% de ellos, es decir 4311 alumnos que se ubican en esa situación.

Los estudiantes que se desvinculan entre los 14 y 16 años lo hacen por desinterés o desmotivación, porque la propuesta no es considerada como atractiva y prefieren insertarse en el mundo del trabajo (Cardozo 2010). Sin dudas que la situación socioeconómica y cultural tiene mucha incidencia, los estudiantes de menores recursos son los que más abandonan el sistema educativo.

Por otro lado la matrícula desde 2015 a 2021 descendió de 120344 a 111046 alumnos, solo en Montevideo el último año se inscribieron 502 menos lo que constituye un 1,5%.(Monitor Educativo Liceal, 2021).

En cuanto a las inasistencias, en el año 2019 en la educación media básica un 15% de los estudiantes tuvo más de 50, de los ocho meses reales de clases han concurrido menos de seis, lo que significa que asistieron aproximadamente a un 70% de las clases anuales, un porcentaje muy bajo para pensar en un aprendizaje sostenido (INEEd, 2021).

En lo que refiere al rezago educativo entre los adolescentes entre 12 y 14 años es de 22,5%, entre 15 y 17 años es de 46%; esto nos muestra que en la medida que avanzan en edad les es más difícil mantenerse en los niveles esperados, sobre todo en los niveles socioeconómicos y culturales más desfavorecidos.

Si comparamos a Uruguay en el contexto latinoamericano, se ubica en los últimos niveles en cuanto al egreso, solo cuatro de cada 10 jóvenes consiguen finalizar todo el ciclo obligatorio entre 2007 y 2017, o sea un 41,1% de los inscriptos. Teniendo en cuenta que el nivel promedio en Latinoamérica es de 63,4%, Uruguay se ubica más de un 20% por debajo de la media.(INEEd, 2021).

Si atendemos a las pruebas Aristas, que miden el desempeño de los alumnos en lectura y matemática, en el año 2018 un 22,5% de los alumnos de tercer año de liceo se ubicó por debajo del nivel medio en lectura y más del 60% no llegó a nivel medio en matemática. (INEEd, 2021)

Resaltamos nuevamente que los estudiantes con menores recursos económicos son los más perjudicados y esto se refleja en los resultados académicos.

En el año 2020, durante la pandemia por Covid-19, la educación se vio muy afectada debido a que las clases se realizaron a distancia en gran parte del año.

Alumnos de contextos desfavorecidos económicamente no contaron, en un 29,8%, con computadoras para poder asistir a clases o desarrollar las tareas; además más del 50% de estos alumnos no tenían internet.

Si bien el promedio de promoción ese año fue superior a la de años anteriores, no refleja la realidad de los aprendizajes esperados de los estudiantes, porque las exigencias de pasaje de grado fueron más laxas que lo habitual por la situación sanitaria mundial. Comparando con los liceos habilitados, que en su mayoría, todos los alumnos tuvieron acceso a recursos y pudieron asistir a todas las clases, aparece una marcada diferencia en la posibilidad real de lograr los aprendizajes.

En cuanto al estado emocional de los alumnos, según el informe del INEEEd (2021) la autorregulación metacognitiva y la perseverancia en el sistema educativo es mayor en las estudiantes y aumenta a medida que lo hace el contexto socioeconómico cultural. Por otro lado, la motivación intrínseca es más alta en contextos más desfavorables. Por último es importante señalar que las habilidades de autocontrol de las emociones es más baja en contextos desfavorables y más entre los niños que entre las niñas.

En este contexto caracterizado por el rezago y la desvinculación a nivel de la Enseñanza Secundaria aparece la figura del docente que desde su rol tiene la posibilidad de acompañar diariamente a los estudiantes.

Es importante hablar del bienestar de los docentes y conocer como ellos lo perciben.

Si se compara la educación media con la educación primaria surge que los planteles de la primera tienen una visión más saludable sobre su bienestar y dentro de ellos en los liceos privados se perciben mejor aún (INEEd, 2021).

Junto a esto encuentran muchas carencias y desde su percepción hay necesidades que deben ser atendidas, entre ellas: formación en tecnologías, formación para trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje, formación en estrategias didáctico-pedagógicas,

formación en manejo del salón de clase (carencias en el manejo de comportamiento de los alumnos), formación en contenidos específicos de las disciplinas (ANEP, 2019).

Teniendo en cuenta la relevancia del rol docente es necesario hacer foco en atender sus necesidades para fortalecer y mejorar sus condiciones de trabajo y desarrollo personal que son fundamentales para un mejor acompañamiento de los estudiantes.

- **Antecedentes sobre el estudio del clima motivacional de clase.**

Con el fin de poder identificar investigaciones e intervenciones en el campo educativo que han sido publicados en revistas arbitradas, se realizó una búsqueda sistemática a través del Portal Timbó de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación.

Se priorizaron aquellos estudios que fueron realizados en Iberoamérica con el objetivo de que los contextos sean similares al del tipo de población con la que se espera intervenir.

Se utilizaron como palabras clave para la búsqueda: *clima motivacional de clase, educación secundaria o educación media*. Se excluyeron las intervenciones en educación física o deporte, educación primaria, en TIC, en segunda lengua y en estudiantes universitarios.

Por otra parte se hizo una búsqueda intencional de estudios realizados por Jesús Alonso-Tapia y su equipo de investigación, por ser referente en el trabajo sobre el Clima Motivacional en el Aula, o estudios que usaron como instrumento el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMCQ) desarrollado por el mencionado autor y su equipo.

En el orden en que se realizó la búsqueda avanzada en el Portal Timbó iremos detallando la cantidad de artículos que fueron apareciendo: Clima motivacional de clase (3401), agregando educación secundaria o educación media (2844). A partir de aquí se comenzaron a aplicar criterios de exclusión y los resultados fueron los siguientes: sin educación física o deporte (187), sin educación primaria (105), sin TIC (91), sin estudios que incluyeran segundas lenguas (77) y por último que no abarcaran a estudiantes universitarios (30).

Como varios se repetían por estar publicados en inglés y en español el número de artículos finales, eliminando duplicados, fue de 25.

De los 25 artículos encontrados en el Portal Timbó se excluyeron 17 por no incluir alguna de las características requeridas para su análisis y valoración o porque el objetivo del estudio no aporta a la realización de este proyecto de intervención.

A continuación se presentan los 8 artículos seleccionados a partir de la búsqueda avanzada en el Portal Timbó, son el 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12 y 13. Por otro lado se incluyen intencionalmente nueve artículos realizados por Jesús Alonso-Tapia por ser un referente en el tema a trabajar.

Artículo	País	Muestra	Instrumento utilizado
1- Alonso-Tapia J. y Fernández. (2008)	España	827 Est. sec. y bach.	CMCQ, CGS-S
2- Alonso-Tapia J. y Fernández. (2009)	México	803 Est. sec. y bach.	CMCQ, CGS-S
3- Alonso-Tapia J. y Moral (2010)	España	185 Est. sec. adultos	CMCQ, MAPE-3 AMOP-B
4- Alonso-Tapia J. y Huertas (2012)	España	190 Prof. sec. 190 Est. sec.	CMPQ, CMCQ
5- Leal-Soto, F., Dávila, y Valdivia (2014)	Chile	1266 Est. sec. 46 Prof. de sec.	CMCQ, CMCQ (Adaptado a prof) EBP
6- Elliff, H. y Huertas, J. (2015)	Argentina	Est. sec. Prof. sec.	4CMCa, 4CMCp Entrevistas en profundidad.
7- Rodríguez, M. y Calleja, C. (2015)	España	500 Est. sec.	CMEA
8- Torrano, F. y Soria, M. (2016)	España	374 Est. sec.	PALS, CEAM II
9- Leal-Soto, F. y Alonso-Tapia. (2016)+	Chile- España	793 Est. sec. CH. 711 Est. sec ESP.	CMCQ
10- Leal-Soto, Andrades, Lagos y Villalón (2016)	Chile	177 Prof. sec. Est. sec.	CMCQ (adaptado a prof) CMCQ

11- Simón-Rueda y Alonso-Tapia. (2016)	España		827 Est. sec.	DMCQ, TRDDB CMCQ
12-Méndez-Giménez, Cecchini, Méndez-Alonso, Prieto y Fernández-Río (2018)	España		2284 Est. sec.	CEMC 3x2
13- Huertas, Bardelli y Martín (2019)	Argentina		30 Est. sec 14 Prof. sec.	QTI, CMCQ, STRS, MEVA,
14- Alonso-Tapia,J. y Nieto. (2019)	España		749 Est. sec.	CECQ,CMCQ DMCQ,SoCQ SAT-TWTS.
15- Alonso -Tapia, Ruíz y Huertas (2020)	España- osta Rica	C	521 Prof. sec y bachillerato.	BQCE-SB
16- Alonso-Tapia., Ruiz y Huertas (2020)	España		2223 Est. sec.y bach. 95 Prof. sec. y bach.	CMCQ,APMIT SGE, TMQ
17- Alonso-Tapia J. y Ruiz- Díaz (2021)	España- osta Rica	C	441 Prof. sec y bach. 5380 Est. sec y bach	CMCQ,TMK-AQ TSSB-TMV-S

Antes de analizar los resultados de los estudios revisados debemos destacar que la mayoría de ellos se realizaron en España (9), en España y Costa Rica (2), en México (1), mientras que en América Latina se realizaron en Argentina (2), Chile (2) y en España y Chile (1).

Es importante resaltar que ninguno de estos estudios se realizó en Uruguay.

El instrumento más utilizado en estos estudios fue el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMCQ) y es de destacar que solo en uno de ellos se utilizó un instrumento de análisis cualitativo que fue la entrevista en profundidad.

A lo largo de los años diversos autores han tratado de comprender el clima de clase y el clima motivacional de clase. Con este fin han desarrollado instrumentos que les permitan medirlos y poder cuantificar lo que sucede en las aulas. Es por este motivo que se realizaron estudios para validar estos instrumentos o para corroborar su validez transcultural .

El estudio de Alonso -Tapia y Fernández (2008) busca mostrar y validar la fiabilidad del CMCQ, que permite evaluar modelos de enseñanza y los entornos de aprendizaje que se van configurando a partir de ellos. Se lo aplicó junto con las Escalas de Estructuras de Metas de Clase (CGS-S) para compararlos.

Se determinó, que ambos están relacionados positivamente, sin embargo en el CMCQ el poder de predicción de la satisfacción de los estudiantes es mayor y además existe una correlación positiva entre el Clima Motivacional de Clase y la motivación del estudiante, es decir, su interés, expectativas de éxito, disposición al esfuerzo y capacidad percibida.

A través del CMCQ se observó que los docentes recibieron puntuaciones muy variadas, abarcan un rango de 1,56 a 7,14. Estos resultados indican que dicho cuestionario permite detectar qué profesores necesitan revisar sus prácticas docentes y modelos de enseñanza.

Al igual que en el estudio anterior, Alonso-Tapia y Fernández (2009) se propusieron comprobar la validez del CMCQ en el contexto mexicano para compararlo con los resultados positivos obtenidos en España.

Estudios anteriores manifiestan la efectividad de muchas de las estrategias utilizadas por los docentes y que estas influyen en la motivación de los estudiantes y en su aprendizaje, aunque, para poder afirmar esto, es necesario identificar cuáles son los patrones de enseñanza que configuran el clima motivacional de clase (CMC) para luego crear instrumentos válidos y fiables para evaluarlos.

Alonso-Tapia y Pardo (2006) y Alonso-Tapia y Ruiz (2007) siguiendo la línea de Ames (1992) y Urdan y Turner (2005) resumieron un conjunto de estrategias, que mencionaremos a continuación, aplicadas a la enseñanza que se pueden organizar a lo largo de la secuencia de aprendizaje. 1- Es necesario activar la intención de aprender, despertar la curiosidad de los estudiantes y desafiarlos a través del diseño de tareas. 2- Enfocar la atención de los alumnos en el proceso de aprendizaje y no en el resultado y la evaluación. 3- que la evaluación sea motivadora.

Estas estrategias, según Ames y Archer (1998), pueden favorecer la motivación para aprender aunque el profesor no lo explicita directamente, dichas estrategias se utilizaron para desarrollar el CMCQ.

Al igual que el estudio inicial, se utilizó el CGS-S, pues es el instrumento que más se utiliza para investigar acerca del Clima Motivacional de Clase (CMC).

Al cuestionario original del CMCQ, que incluye 16 patrones de enseñanza que pueden afectar positiva o negativamente si están o no presentes, se le agregaron 8 ítems: cuatro para evaluar el interés de los estudiantes en cuanto al contenido de las clases, sus expectativas de autoeficacia, sus expectativas de éxito y su disposición a esforzarse por aprender mientras que los otros cuatro apuntan a evaluar la Satisfacción con el Trabajo del Profesor (STP).

Se concluyó que el CMCQ es válido para ser utilizado en un contexto cultural diferente y los resultados obtenidos son fiables. También, que hay factores personales asociados a la edad, el género y factores asociados al contexto cultural que pueden afectar la percepción de mayor o menor CMC. Al igual que el estudio realizado en España, los resultados obtenidos permiten diagnosticar cuando el clima de clase es adecuado o no y los puntos fuertes o débiles del profesor.

Este instrumento, que abarca las principales pautas docentes que pueden favorecer un clima de aprendizaje positivo, puede ser aplicado más allá del contexto español.

Leal-Soto y Alonso-Tapia (2016) someten a estudio la validez transcultural del CMCQ en la educación secundaria chilena. Se parte del supuesto que aunque la motivación de los estudiantes por el aprendizaje depende de factores personales y socioculturales, también la institución educativa y en particular los docentes pueden actuar sobre ella. En este estudio se cita a Ames (1992) que quien introduce el concepto de CMC para referirse al ambiente motivacional que es propiciado por las acciones de los profesores, distingue entre clima orientado al aprendizaje (adquisición de conocimientos y competencias) y al rendimiento (calificaciones, resultados).

Además propuso el modelo TARGET (Tarea, Autoridades, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo) que incluye cinco dimensiones en las que los docentes pueden actuar para mejorar la motivación de los estudiantes: tipo de tarea, formas de ejercer la autoridad, administración de los reconocimientos, formas de agrupar para el trabajo, tipo de evaluación y administración del tiempo.

Alonso-Tapia y colaboradores han identificado 16 pautas de actividad docente coherentes con el modelo TARGET y desarrollaron el CMCQ.

De las respuestas de los estudiantes se desprende que el CMCQ es válido para evaluar las pautas docentes que favorecen el CMC orientado al aprendizaje en estudiantes de distintas culturas, además que los estudiantes que perciben este clima favorable en clase tienden a

esforzarse e interesarse más, a sentirse más capaces y sentirse más satisfechos con el profesor. Se destaca el rol motivador de docente para los estudiantes de secundaria, por esto la importancia de su accionar en clase y el efecto de sus prácticas en el CMC y el rendimiento de los estudiantes.

El estudio de Méndez-Giménez et al. (2018) tuvo como objetivos examinar la validez del Cuestionario de Estructura de Meta de Clase 3x2 (Elliot, Murayama y Pekrum, 2011) y la influencia de las estructuras de meta de clase en la motivación autodeterminada en los alumnos de secundaria. Parten de la teoría de Meta de Logro (ML) que proporciona un marco para el estudio de la motivación de los estudiantes pero además quiere analizar la influencia de los ambientes de clase en la motivación y el aprendizaje. Si se tiene en cuenta que la percepción de los estudiantes acerca de la Estructura de Meta de Clase (EMC) o sea del ambiente subjetivo que es percibido por ellos, es fundamental para la adopción de la meta, es que la investigación se centra en ella y no en el ambiente objetivo.

De los resultados obtenidos se puede destacar que el ambiente generado por los docentes sugiere la expansión del modelo de ML. En el mismo sentido y como aporte práctico para la acción docente es recomendable fomentar ambientes autoreferenciados para generar una motivación autodeterminada, evitando contextos comparativos o centrados en la competencia con el otro. Es fundamental el accionar de los docentes para determinar el clima motivacional de clase en función del aprendizaje.

En el estudio, de Alonso-Tapia y Nieto (2019) se desarrolla y valida el Cuestionario de Clima Emocional de Clase (CECQ), para evaluar los componentes del clima de clase y la satisfacción de los estudiantes con el apoyo emocional de los profesores y con su sentido de comunidad.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la fiabilidad del instrumento y se destaca la importancia de actuar sobre el clima emocional de clase y el clima motivacional de la misma pues hay una relación positiva y significativa para favorecer el sentido de comunidad de los estudiantes y su bienestar emocional y de satisfacción con el desempeño del profesor. De la misma manera las estrategias docentes para el manejo del comportamiento y disciplina y el clima emocional de clase están relacionadas por las consecuencias emocionales que pueden aportar a la autoestima de los alumnos. Queda planteada a través de este estudio la necesidad de trabajar en profundidad con los docentes, ayudarlos a desarrollar la capacidad de identificar las necesidades emocionales de los estudiantes y cómo actuar frente a ellas de manera adecuada para ayudar a los alumnos a desarrollar sus competencias socioemocionales. En este sentido los docentes deberían modificar algunas de sus intervenciones para favorecer un mejor CEC.

El estudio de Alonso-Tapia et al. (2020) estudia la validez transcultural de una Bateria de Cuestionarios sobre Clima Escolar para docentes de Secundaria y Bachillerato (BQCE-SB) entre 343 profesores de España y 92 de Costa Rica. Son cinco los cuestionarios que se aplican: calidad de liderazgo, orientación motivacional del centro de estudio, calidad de apoyo docente, calidad de apoyo de los padres y calidad de actitudes de los estudiantes.

El estudio pone de manifiesto la importancia de tener en cuenta la visión docente en el clima escolar de secundaria y bachillerato y a su vez determinar si la percepción de los mismos varía según su contexto cultural.

Se concluyó, a partir de los datos obtenidos, que el cuestionario es válido en ambos contextos por lo que puede ser usado para detectar qué aspectos hay que cambiar para mejorar el clima en los centros educativos. Es relevante tener en cuenta que el clima escolar es una realidad muy compleja y compuesta por múltiples aspectos, algunos que pueden ser controlados como la calidad de liderazgo o el apoyo cooperativo entre profesores; otros que se pueden acompañar pero no controlar, como el comportamiento entre alumnos y con los profesores o el involucramiento de los padres en la realidad institucional.

Por lo dicho anteriormente y teniendo en cuenta que en cuanto a la predicción de la satisfacción docente, en cualquiera de los dos países trabajados es similar, hay una relación directa con un buen clima escolar. Por esto mismo será necesario prestar especial importancia a este aspecto dentro de las instituciones.

Los siguientes estudios intentan profundizar en la motivación de los estudiantes y su relación con los contextos educativos.

Rodríguez y Calleja (2015) utilizando el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) quieren profundizar en la motivación de los estudiantes de secundaria en el contexto educativo. En este estudio se tiene en cuenta lo afirmado por

Anaya (2009) quien considera a la motivación como un potente condicionante del aprendizaje, es producto de la emoción, que puede ser positiva o negativa, y esta motiva a la acción. En este sentido, la motivación es el motor que impulsa al individuo a elegir un camino a seguir: que se implique en una tarea o la abandone, elegir una forma de actuar y no otra, regular la persistencia de una conducta dirigida a metas.

De los resultados de este estudio se puede extraer que los adolescentes en su gran mayoría se sienten motivados, se destaca también que la motivación extrínseca es la que predomina, es decir una preocupación por su valoración personal y social (amigos, familia, profesores) Más allá que la motivación intrínseca tenga un menor peso en el momento de toma de decisiones es importante resaltar, de acuerdo a los resultados obtenidos que los estudiantes

motivados mejoran los diversos mecanismos cognitivos automáticos que se utilizan en función de una meta.

De este estudio se desprende también que a medida que se avanza en la educación secundaria se percibe en los estudiantes una pérdida de motivación progresiva.

Un año más tarde, el estudio de la interrelación entre la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico es el objetivo de la investigación de Torrano y Soria (2016). Parten de estudios anteriores que afirman que las creencias motivacionales de los estudiantes influyen en la motivación para aprender y también en el modo y la calidad con la cual procesan la información, seleccionando y usando determinadas estrategias de aprendizaje.

Se proponen responder algunas preguntas que apuntan a clarificar cuál es la relación entre la motivación, el uso de determinadas estrategias de aprendizaje, el rendimiento académico y también cómo los resultados que se obtengan pueden aportar al trabajo de los profesores. Como sugieren los resultados, los estudiantes de segundo año de educación secundaria de edad entre 13 y 14 años que participaron de este estudio se caracterizan por poseer motivación intrínseca, es decir está relacionada con el desarrollo de las capacidades. Las variables de autoeficacia académica y metas de aprendizaje son las que más se relacionan con el rendimiento académico. Los alumnos de rendimiento más alto están más motivados y utilizan más estrategias de aprendizaje que los de menor rendimiento.

Por otro lado, se desprende de las respuestas de los adolescentes que los profesores de matemática parecen dar más importancia a que los alumnos aprendan lo que el docente transmite o lo que dicen los libros a que desarrollen un producto elaborado con aportes personales.

Los resultados ponen de relieve la influencia de algunas variables internas al sujeto, como la motivación y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico. Por lo tanto las intervenciones de los docentes deberían ir acompañadas de cambios en el clima de clase y en la manera que enseña para que la clase sea una guía para el estudiante y no la única fuente de conocimiento; que el profesor sea un facilitador del conocimiento y del proceso de aprendizaje. Los cambios desde la perspectiva docente deben partir desde su formación, en función de acompañar a los estudiantes para que progresivamente vayan asumiendo la responsabilidad de su aprendizaje.

La influencia de los profesores en el clima de clase y en el clima motivacional de clase es una realidad que se pone de manifiesto en los estudios que compartiremos a continuación.

El siguiente estudio de Alonso-Tapia y Moral (2010) tiene dos objetivos fundamentales: 1_ Si el CMC, en el cual los profesores son los principales hacedores, es percibido igual por adultos estudiantes de educación secundaria que por los adolescentes, teniendo en cuenta, los resultados obtenidos al aplicar el CMCQ. 2_ En qué medida influyen en el clima de clase, las características motivacionales con las que los alumnos acceden a las clases y las características de los profesores que las imparten.

Los problemas a estudiar fueron los siguientes:

Si los resultados obtenidos sobre el CMC por Alosa-Tapia y Fernández (2008,2009) con adolescentes se pueden aplicar en otros niveles académicos.

Cuál es el grado en que las características motivacionales de docentes y estudiantes afectan la percepción del CMC por parte de los segundos.

En qué grado el CMC afecta la motivación de los alumnos en relación a la tarea.

Varias son las conclusiones obtenidas:

- Los adultos dan mayor importancia que los adolescentes a que el profesor los ayude a aprender de sus errores.
- Los adolescentes valoran que la organización de la clase sea clara.
- Tanto adultos como adolescentes atribuyen mucho valor a los distintos factores de CMC orientados al aprendizaje y cómo este clima los afecta.
- La utilización del CMCQ como instrumento es válido para aplicar en otros niveles académicos y puede ayudar a los profesores a percibir el grado de satisfacción de los estudiantes con sus prácticas y cuáles sería conveniente modificar para favorecer un mejor CMC. En algunos casos se plantea la necesidad de un asesor pedagógico para acompañar individualmente a los profesores para modificar el clima motivacional.

En 2012 Alonso-Tapia y Huertas se plantean en paralelo dos cuestionarios, uno a alumnos CMCQ que informa acerca de cómo perciben la actuación del profesor y en qué grado su actuación los motiva a aprender; el otro a docentes Cuestionario de Conocimientos Motivacional de los Profesores (CMPQ) para saber sobre los conocimientos motivacionales de los profesores. La intención fue contrastar las visiones entre alumnos y docentes sobre las acciones que pueden mejorar el aprendizaje en el aula, sobre cómo es percibido el CMC y cuáles son los principales factores que influyen en él.

De los resultados se desprende que hay similitudes en cómo influyen en el clima motivacional el mensaje referido al aprender, el interés del docente y la igualdad en el trato.

También es importante resaltar que se verificaron diferencias entre el valor de la claridad de objetivos, entre la participación y organización en clase, para los docentes estos elementos eran importantes para un buen clima de clase mientras que para los estudiantes la cercanía del profesor con ellos era muy valorada. La importancia de esto es que permite conocer, para

poder variar o mejorar las planificaciones e intervenciones en el aula por parte de los docentes.

Leal-Soto, Dávila Ramírez y Valdivia (2014) a través de su investigación exploran la relación entre Bienestar Psicológico (BP), Prácticas Docentes con Efectos Motivacionales orientados al Aprendizaje (PDEM-A) y el Clima Motivacional de Clase orientado al Aprendizaje (CMC-A).

Pretenden ampliar el estudio sobre el trabajo pedagógico, teniendo en cuenta para el análisis la variable de funcionamiento positivo para generar motivación al aprendizaje por parte de los estudiantes, es decir destacar los factores positivos de la labor docente y su influencia en los estudiantes.

De los resultados obtenidos se concluye que las prácticas docentes están orientadas a la enseñanza, aunque las miradas que tienen los profesores de sus prácticas y la percepción de los estudiantes sobre las mismas no en todos los casos concuerdan. Están de acuerdo en aspectos referidos a la organización, al ritmo adecuado en la clase y a la evaluación, pero no lo hay en elementos que se refieren al clima en lo afectivo y lo relacional, como el apoyo a la autonomía, estímulo a la participación y apoyo emocional.

En este mismo sentido los resultados reflejan que la motivación al aprendizaje no es unidimensional, los profesores pueden crear un clima que favorezca o estimule la motivación al aprendizaje pero es importante tener en cuenta que hay factores internos de los estudiantes y del contexto que también tienen participación y según Fernández (2009) estas interacciones no son estáticas sino dinámicas.

Por otra parte, el BP dispone a los profesores a crear un clima positivo que incentive a los estudiantes a la autonomía, el aprendizaje autorregulado y la mirada positiva hacia las tareas y el centro educativo. Quienes pueden valorar más objetivamente este constructo de compromiso con el trabajo de los docentes, son los estudiantes. En este sentido las prácticas de los docentes deben ir en sintonía con las necesidades de los estudiantes para generar un mejor CMC-A.

Teniendo en cuenta como antecedentes los estudios de Patrik, Kaplan y Ryan (2011) y Alonso-Tapia y Huertas (2012), en el año 2015 Elliff y Huertas presentan una propuesta de estudio utilizando un nuevo modelo de cuestionario, el cuestionario de 4 Climas Motivacionales de Clase para profesores (4CMCp) que recoge la percepción del profesor y el cuestionario de 4 Climas Motivacionales de Clase para estudiantes (4CMCe) que recoge la percepción de los estudiantes. Los cuestionarios se aplican a un docente y alumnos de una misma clase para luego poder compararlos. El objetivo es ver cómo funciona el docente con su grupo y los estudiantes con su profesor. Se complementa de estos cuestionarios con la

observación de la clase y entrevistas en profundidad a profesores y alumnos, para potenciar los datos obtenidos a través de los instrumentos cuantificables y obtener una mejor mirada de la realidad.

De los resultados se desprende que es importante y válida para los autores la convergencia de los instrumentos utilizados porque además de los datos que se obtienen a través del cuestionario, aparecen contextos interiorizados que dan valor al trabajo docente y a su labor en un grupo determinado marcado por experiencias previas de clase que aportan al clima motivacional. También aparece la figura del asesor pedagógico como un aporte importante para los docentes y sus creencias sobre un buen clima de clase, para acompañarlos en sus prácticas en el aula y en la modificación de algunos diseños de intervención en función de un mejor clima motivacional en el proceso enseñanza- aprendizaje que se produce en el aula.

Leal-Soto y colaboradores en un estudio desarrollado en el año 2016 se preguntan si los estudiantes y docentes tienen la misma mirada sobre el clima motivacional en clase orientado al aprendizaje, que se caracteriza por formas de actuar del docente que promueven la mejora y dominio de las habilidades de aprender de los estudiantes. Utilizando el CMCQ con estudiantes y una adaptación del mismo para ser usado como auto-reporte con los profesores, se pretende comparar los resultados. Además un observador externo completó el mismo cuestionario después de participar en 3 clases con el profesor y su grupo.

Se concluyó que la adaptación para docentes es confiable, aunque no se pueden comparar entre estudiantes y docentes las puntuaciones globales, porque representan visiones distintas. Lo que resulta positivo de este estudio es la posibilidad de comparar las diferentes miradas acerca del clima motivacional en clase referida a las prácticas pedagógicas.

Por su parte, Simón Rueda y Alonso-Tapia (2016) analizan las estrategias de gestión de la disrupción en el comportamiento, cómo influye en el clima motivacional de clase, en la calidad de la enseñanza y en el grado de satisfacción de los alumnos con los profesores.

Se confirman, las expectativas iniciales basadas en una revisión previa, que el uso de estrategias de gestión de la disrupción constructiva son valoradas por los alumnos como positivas y que fomentan la disminución de la disrupción en la clase a corto y a largo plazo. Por otro lado, la gestión aversiva o excluyente no solo no es vista como eficaz y positiva sino que produce el efecto contrario. En cuanto a la satisfacción con el trabajo docente por parte de los alumnos va de la mano con el modo de gestión. Hay que tener en cuenta que los estudiantes perciben y valoran, en el caso de la disminución de la disrupción en clase, el modo de gestión de la misma y las estrategias docentes que configuran el CMC. El CMC orientado al aprendizaje tiene un efecto positivo en la valoración de los alumnos con respecto

al trabajo del profesor. Se muestra la importancia a través de este estudio de poder evaluar e intervenir para mejorar la actuación docente.

Con el fin de mejorar el desempeño de los docentes y el clima de clase, Huertas, Bardelli y García (2019) diseñaron un programa de intervención-acción a partir de cuestionarios y espacios de reflexión a partir de una propuesta de asesoramiento pedagógico para mejorar las prácticas de enseñanza. Este programa apuntó a evaluar la percepción de satisfacción y autoeficacia de los docentes, el clima emocional y motivacional experimentado por los estudiantes en clase y cómo estos factores repercuten en docentes y estudiantes.

Los docentes pudieron reflexionar acerca de sus prácticas, los problemas que encontraban y posibles mejoras a realizar; lograron confrontar sus creencias sobre sus prácticas con la percepción de los estudiantes, esto generó en ellos una mejora en su sensibilidad emocional e interés de trabajar colaborativamente. Por su parte, los estudiantes notaron cambios positivos en el CMC, evidenciaron mejoras en el rendimiento y autonomía académica. Este estudio muestra la necesidad de trabajar con docentes y estudiantes para la mejora del CMC orientado al aprendizaje, evidenciando que el asesoramiento pedagógico colaborativo como estrategia que aporta positivamente en los contextos educativos.

El objetivo del estudio de Alonso-Tapia, Ruiz y Huertas (2020) es estudiar variables de alumnos y profesores que influyen en el clima motivacional de clase. En los estudiantes se midieron, la orientación de los objetivos, percepción de autoeficacia, y expectativas de control es decir de conseguir un resultado sobre la base de la autorresponsabilidad y el esfuerzo. En los profesores las variables a estudiar fueron conocimiento motivacional del docente, objetivos docentes en relación con el progreso de los alumnos y expectativas de eficacia y autoeficacia del profesor en relación con la eficacia de la enseñanza.

Los resultados muestran que la calidad motivacional de los docentes desempeñan un papel significativo en el CMC junto con los objetivos y expectativas de los estudiantes. La calidad motivacional de aquellos se basa en el interés personal sobre los alumnos y la falta de expectativas negativas sobre ellos. Los resultados también sugieren que el CMC orientado al aprendizaje, que fomenta la ayuda adecuada de los profesores a los estudiantes, puede ayudar a cambiar la motivación de los alumnos y lo hecho por los profesores será reconocido y valorado. De lo dicho se desprende que es necesario que los docentes tengan un conocimiento explícito de los factores que influyen en el CMC, que incluyen algo más que el conocimiento conceptual

Los objetivos del estudio de Alonso-Tapia y Ruíz- Díaz (2021), realizado con la participación de 441 profesores y 5379 estudiantes de 14 instituciones diferentes de España y Costa Rica, fueron evaluar la percepción de los profesores acerca del clima en el centro educativo y las variables motivacionales de los mismos relacionadas con los estudiantes. También la satisfacción de los profesores con la escuela y con el CMC. Se estudió a través de varios cuestionarios que investigaban: la calidad de apoyo docente, la calidad de liderazgo, la orientación de motivación escolar, la calidad de la actitud de los estudiantes y la calidad de apoyo de los padres.

Además atendieron a evaluar las variables motivacionales de los profesores relacionadas con los alumnos a través de una batería de cuestionarios que incluyen los siguientes temas: enfoque de los docentes en las calificaciones de los estudiantes, atención de los docentes a las necesidades emocionales de los alumnos, expectativas de los profesores sobre la gestión de los estudiantes que incluye su autoeficacia y sus expectativas de control.

Teniendo en cuenta los factores contextuales, el clima escolar y sus componentes, todos contribuyen a la satisfacción de los profesores con la institución, siendo la calidad de liderazgo y el apoyo mutuo entre docentes los más relevantes.

Es significativo que el CMC no depende de la satisfacción docente sino de dos factores principalmente: la actitud de los estudiantes, el apoyo mutuo entre docentes y además el CMC está vinculado directamente a factores personales que interactúan en el aula.

Luego de la búsqueda y revisión de antecedentes podemos extraer algunas conclusiones que sirven de punto de partida para **nuestra intervención**, que **tiene como objetivo hacer un análisis de situación y aportar elementos que colaboren en la mejora de las prácticas docentes para que estas favorezcan la motivación de los estudiantes al aprendizaje**

- La utilización del CMCQ tiene validez transcultural, por lo que esto nos abre la posibilidad de utilizarlo en nuestro estudio al igual que el CMCQ adaptado para profesores. Evaluar el CMC a través del cuestionario nos presenta miradas diferentes de la misma realidad.
- El CMCQ permite detectar que profesores necesitan revisar sus prácticas docentes y modelos de enseñanza (puntos fuertes y débiles). Así mismo percibir el grado de satisfacción con sus prácticas.
- Los estudiantes pueden transmitir su percepción del clima de clase y a su vez brindar a los profesores elementos para revisar sus prácticas docentes
- Es necesario que los profesores revisen sus prácticas docentes, así como conozcan y tomen conciencia de la importancia de las variables que influyen en el CMC ya que un estudiante motivado mejora su disposición al trabajo en función de una meta y los

docentes generando un ambiente positivo impulsan este movimiento por parte de los alumnos. Un adecuado apoyo de los docentes que favorezca el CMC orientado al aprendizaje puede ayudar a cambiar la motivación de los estudiantes.

- La correlación positiva entre CMC, la motivación estudiantil y el desempeño docente. Un clima favorable de clase motiva al estudiante a esforzarse, interesarse y sentirse más capaz. Los alumnos más motivados tienen rendimientos más altos y utilizan más estrategias de aprendizaje.
- Un importante número de estudiantes no presenta una orientación motivacional hacia el aprendizaje y necesitan apoyo para evitar el abandono y el fracaso escolar. Para reforzar la autoeficacia y las metas de aprendizaje los docentes pueden ejercer una labor importante. Legault, Green-Demers y Pelletier (2006) afirman que los docentes brindan a los estudiantes la información y la retroalimentación necesarias para motivarlos al aprendizaje. En este sentido, para fomentar la motivación autónoma los docentes necesitan variar sus acciones educativas, adoptando un estilo de enseñanza inspiradora, creativa y promotora de la autonomía académica (brindar estrategias de aprendizaje y no ser ellos la única fuente de conocimiento)
- Es relevante destacar que casi todos los estudios seleccionados anteriormente son investigaciones que intentan medir la motivación de los estudiantes y docentes a través del CMC. Solamente uno se realiza a partir de una intervención en el clima motivacional y emocional de clase. De los estudios relevados para seleccionar muy pocas eran intervenciones y no estaban dentro de los parámetros que estipulamos para ser seleccionables. Creemos importante esta apreciación para dar cuenta de la importancia de realizar intervenciones que aborden esta temática.

2.-MARCO TEÓRICO

- **Motivación**

La motivación nos remite a la idea de movimiento desde la etimología de la palabra, podemos decir que es un proceso que nos dirige a un objetivo o meta (Pintrich y Shunk, 2016).

Si se habla de proceso, se habla de algo que se desarrolla a lo largo de un tiempo, por lo tanto no se puede observar en un momento determinado, está en movimiento.

Existen mini-teorías que intentan explicar la motivación de manera diferente a las explicaciones clásicas, lo hacen no abarcando todo el comportamiento sino a partes de la conducta motivadas específicamente por algún objetivo (Reeve, 2007).

Es un proceso que direcciona la conducta, la acción hacia algo, hacia un propósito, hacia una meta. Este proceso necesita de energía que emana del individuo y del ambiente (Reeve,2007).

Las metas van variando con el tiempo, de acuerdo a las necesidades, actividades y contextos. De la misma manera la motivación varía de acuerdo a los intereses particulares de cada individuo o grupo.

Es muy importante tener en cuenta esto al momento de estudiar la motivación en el contexto educativo donde el aprendizaje es el principal foco de interés. Los estudiantes motivados para el cumplimiento de metas de rendimiento y aprendizaje emplean estrategias y realizan actividades que piensan les pueden ayudar en las tareas, por ejemplo: hacer resúmenes (Pintrich y Schunk, 2006).

- **Teoría de metas**

Es importante tener en cuenta que en la teoría de metas se pone en juego el estado de implicación motivacional de la persona en diversas circunstancias.

Cuando se estudia la motivación en el contexto educativo y la orientación a metas, se van encontrando patrones motivacionales que utilizan los estudiantes en función de las metas que quieren alcanzar (Dweck y Elliot 1983), se utilizan patrones internalizados de creencias que guían la conducta en la manera de implicarse y responder a situaciones de logro (Ames, 1992), se percibe el modo en que las personas definen y evalúan la ejecución de una tarea (Pintrich y Schunk 2006). Según estas autoras se puede afirmar que las metas más motivantes son las que plantean un desafío específico y a corto plazo porque nos enfrentan a un desafío asumible.

De acuerdo al modelo de estudio de metas de Dweck y Elliot (1983) podemos agrupar las metas en dos grupos: metas de aprendizaje (*learning goals*) y metas de ejecución o rendimiento (*performance goals*). Las personas con metas de aprendizaje están interesadas en la adquisición de nuevas habilidades, nuevas competencias y conocimientos, mejorar su capacidad intelectual, incluso en el caso de cometer errores, estos son parte del proceso de aprendizaje y sirven de experiencia frente a nuevos desafíos. Por otro lado las personas movidas por metas de ejecución su interés está puesto en resolver determinada tarea y obtener un resultado positivo, lograr terminarla y obtener una valoración positiva del entorno referida a su capacidad y evitar los negativos; no importa el proceso sino el resultado final, los errores son considerados un fracaso. Estos dos tipos de metas generan dos patrones de motivación distintos, por un lado las metas de aprendizaje adoptan un patrón llamado “de dominio” (mastery) y las metas de rendimiento uno denominado “de indefensión” (helpless) (Elliot Y Dweck 1983). Quienes adoptan un patrón “de dominio” tienden a

implicarse en tareas que resultan desafiantes poniendo en juego estrategias cognitivas que los llevan a superar las dificultades, por tal motivo se puede decir que este patrón está asociado a la motivación intrínseca (Csikszentmihalyi y Nakamura, 1989). Por su parte los que utilizan el patrón “de indefensión” su interés por el aprendizaje está motivado por incentivos externos (Heyman y Dweck, 1992).

Los individuos que presentan determinada orientación a metas depende en gran parte de su creencia sobre su propia inteligencia, de su capacidad percibida (Heyman y Dweck, 1992). Cuando las personas están confiadas en su capacidad de éxito frente a una tarea su conducta es muy similar a pesar de la orientación de meta (aprendizaje o rendimiento), se enfrentan al desafío y se esfuerzan por lograr realizarla con éxito. Pero cuando existen dudas en la capacidad percibida y hay mayor o menor confianza en la misma, las motivaciones son diferentes para enfrentarse a la tarea de acuerdo a la orientación de metas porque hay varios factores que influyen: mayor o menor perseverancia, reacciones afectivas. Las personas que utilizan metas de rendimiento se ven más influenciadas en estos casos porque ese tipo de metas implican valoraciones externas de su capacidad, por esto la confianza y la percepción de capacidad tienen tanto peso al momento de desempeñar la tarea (Archer, 1994). En el caso de individuos que adoptan las metas de aprendizaje la capacidad percibida no juega un papel tan relevante, porque éstas implican el incremento de nuevas habilidades y capacidades a las ya existentes, se enfrentan al desafío con una visión más positiva a pesar de los niveles de confianza que posean (Heyman y Dweck, 1992). En este sentido se puede afirmar que los individuos que adoptan este tipo de metas tienen una capacidad más adaptativa al medio y a nuevas situaciones.

Se puede decir que, cada meta genera en las personas consecuencias diferentes sobre su pensamiento, emociones y formas de comportamiento frente a los desafíos que debe enfrentar, con potencial para impactar positiva o negativamente en el resultado (Elliot y Dweck, citados en Chi Hung, 2000).

En la actualidad se considera que la teoría de metas está evolucionando, en la mayoría de las situaciones los estudiantes utilizan un patrón combinado de orientación al aprendizaje y al resultado para enfrentar las situaciones, esto puede ser lo mejor y más recomendable porque se podrán obtener buenos resultados y a la vez adquirir los conocimientos (Curione y Huertas, 2015)

Para Paoloni (2006, 2015) las metas o motivaciones de un estudiante no son estables ni inmutables, lejos de esto, están expuestas a la influencia del entorno que los rodea y por lo tanto permeables a este. Considerando contexto aquello que estuvo fuera y ha sido internalizado de un modo personal y que se pone en juego en cada situación, también aquello que está hoy afuera, que puede promover modificaciones y ser modificado (Elliff y Huertas, 2015). Desde el contexto académico los profesores pueden afectar el tipo de meta que vayan

adoptando los alumnos de acuerdo al tipo de propuestas de trabajo que vayan realizando. Por ejemplo tareas con determinadas características, con margen de autonomía y posibilidad de opciones, éstas promueven una orientación hacia el aprendizaje (Huertas 1997). Es importante resaltar que, de acuerdo a la edad de los estudiantes, hay diferente percepción de la influencia de los profesores sobre el rendimiento. A medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad su rendimiento se hace más independiente del rol motivador del profesor. Por esto es importante el rol del profesor y su influencia desde los primeros años de la educación secundaria (Leal- Soto y Alonso-Tapia, 2016). Es de destacar que la influencia del profesor no es el único factor que interviene en los procesos de motivación que estimula al alumno a aprender, a generar autonomía, emociones positivas frente a la tarea, aparecen otros como las metas, los valores, la autopercepción (Fernández 2009).

Debemos hablar de los procesos de autorregulación, que desde la década de 1970 es el concepto predominante para referirse a la regulación de la voluntad para planificar la realización de una actividad. Son procesos de diferente nivel que utiliza la persona para el mejor control del pensamiento, sentimientos y acciones en función de lograr las metas que se propone (Curione y Huertas, 2015). Actuando de esta manera es posible utilizar las estrategias y acciones necesarias para el logro de los objetivos. Según esta teoría son necesarios tres procesos fundamentales para el logro de las metas: **planificación** (establecer metas, analizar y formular un plan de acción), **ejecución** (realizar la tarea y evaluar su progreso, corregir y avanzar en función de las metas), **evaluación** (reflexión sobre los conocimientos adquiridos para extrapolarse a situaciones semejantes. Zimmerman (como se citó en Curione y Huertas, 2015).

Estos procesos de autorregulación ponen en juego a toda la persona, exige control emocional o volitivo, que implica: control de la motivación relacionada con el incentivo, control de la energía en relación a la activación o inhibición de la misma y control de las emociones positivas y sobre todo las negativas, todo esto en función de las metas propuestas (Curione y Huertas, 2015)

- **Clima de clase.**

Walberg y Anderson (1968) se refirieron al Clima de Clase (CC) como el constructo determinante en la búsqueda de la mejora de las escuelas. Un clima positivo es fundamental para lograr aprendizajes exitosos en los estudiantes en sus comportamientos y en sus relaciones adecuadas. Estos autores relacionan el CC con la personalidad del profesor y el grado de habilidades e intereses de los alumnos por aprender.

A lo largo de la historia diversos autores distinguieron dentro del CC varias dimensiones para poder comprenderlo y estudiarlo. Walberg y Anderson (1968) identificaron dos dimensiones

socioemocionales en el CC, primero la dimensión estructural, es la que se refiere a los roles de los estudiantes que configuran el comportamiento grupal de la clase; la segunda dimensión es la afectiva, remite a las disposiciones propias de la personalidad de los estudiantes que se orienta a satisfacer necesidades personales y se refleja en la clase de acuerdo al grado de satisfacción o conflicto que se genera.

Moos (como se citó en Bardelli, 2017)) planteó que el clima de clase posibilita percibir la calidad del entorno analizando los distintos factores que conviven en el ambiente, por ejemplo, los sociales, organizacionales, físicos, materiales. El CC está influenciado por la cultura escolar, la cual está integrada por normas, creencias, valores, ideologías, tradiciones. Moos propone para comprender el CC organizarlo en tres dimensiones, en primer lugar la dimensión de las “relaciones”, se refiere a la intensidad y naturaleza de las relaciones personales, teniendo en cuenta el compromiso y el apoyo entre unos y otros. La segunda, es la del “desarrollo personal”, son los aspectos que se relacionan con la búsqueda del crecimiento personal y la superación permanente. La tercera dimensión, es la del “cambio y mantenimiento del sistema”, refiriéndose al ejercicio del control a las expectativas, a la sensibilidad, a los cambios.

La relación y el interjuego de estas relaciones, puede generar CC de apoyo o climas hostiles, que pueden ir variando durante el año o incluso el mismo día. Teniendo en cuenta que el CC implica el intento de lograr un clima positivo que facilite el aprendizaje (Bardelli, 2017).

El CC de acuerdo a Evans, Harvey, Buckley y Yan (2009), incluye diversas dimensiones: el clima académico - institucional, incluye los factores pedagógicos y curriculares del entorno de aprendizaje; el clima de gestión de la disrupción, se refiere al conjunto de acciones o estrategias que el profesor utiliza para la prevención o resolución de problemas de disciplina; el clima emocional - interpersonal de clase, explicado por los intercambios emocionales entre profesores y estudiantes.

La interacción entre estas dimensiones genera los diversos CC que pueden favorecer o no el aprendizaje.

Patrick Kaplan y Ryan (2011), definen el CC a través de cuatro dimensiones, que se corresponden con la percepción que tienen del clima los estudiantes de secundaria: la ayuda del profesor, el apoyo emocional del profesor, el mutuo respeto dentro de la clase y la interacción durante la tarea.

Relacionando el contexto creado por el profesor a través de sus acciones en aula y la motivación de los estudiantes se generan acciones y procesos que se desarrollan en el Clima Motivacional de Clase (CMC) (Bardelli, 2017).

Referido a la importancia que el rol del profesor tiene dentro de la clase Ames (1992) conceptualiza al CMC como al ambiente motivacional que generan las acciones de los profesores. Plantea que la estructuración de la clase y los ambientes de aprendizaje influyen

en la orientación a metas de los estudiantes, distinguiendo entre climas orientados al aprendizaje, (adquisición y dominio de conocimientos) y orientados al rendimiento (resultados). Además de verse afectados en cómo los alumnos piensan de sí mismos, sus tareas y sus compañeros.

Alonso - Tapia, Panderó y Ruiz (2012), afirman que el CMC se modela por las características motivaciones de los estudiantes en interacción con los hábitos planteados por el profesor dentro del aula, a través de las técnicas intervencionales que utiliza en clase.

Para poder evaluar si el CC generado por los profesores es el adecuado y cuando no lo es, cuales son los puntos fuertes y cuales necesitan intervención y cambio, se puede utilizar el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMCQ) (Alonso - Tapia y Fernández - Heredia, 2009).

- **Adolescencia**

La adolescencia es un proceso de construcción donde convergen distintas variables, como nos dice Aberastury y Knobel (1986), es una etapa plagada de cambios y también de búsquedas, las que permiten la adaptación al mundo y a la nueva identidad que se va construyendo en el plano consciente e inconsciente.

Kancyper (2007), nos dice que esta etapa se caracteriza por el caos y crisis donde se pone en juego una inmensa cantidad de energía, donde aparece capacidad de cambio, de adaptación frente a los cambios, aunque no siempre es eficaz, de creatividad, de sensibilidad. Se pierde la ingenuidad de la infancia (todo es dado e impuesto por el adulto), se pierde la pasividad y se lucha por conquistar nuevos conocimientos; el adolescente comienza a pensarse distinto a elegir nuevos caminos en medio de problemas.

Cao (2013), hace referencia al proceso de doble crisis que debe enfrentar el adolescente, por una parte todos los cambios físicos y psíquicos que debe asumir sin posibilidad de retorno, y simultáneamente todo lo referente a las relaciones vinculares tanto con sus pares, con los cuales creará nuevas alianzas como con el mundo adulto que lo rodea. Es un proceso de pérdidas, duelos personales y a su vez el ir asumiendo una nueva impronta en sus vínculos frente al entorno circundante.

Como vemos, lo que caracteriza fundamentalmente a este periodo son los profundos cambios, las nuevas experiencias para el adolescente son vitales, para poder apropiarse de ellas y de esta manera ir hacerse responsables de su propia vida en ese proceso de autonomía que se va logrando o debería lograrse en la adolescencia. No se debería solucionar los problemas adolescentes mirándolos de afuera, es necesario estar inmersos en ellos para comprenderlos y acompañarlos de la mejor manera. Los adultos, las instituciones

deben aspirar a lograr un punto de encuentro con los adolescentes, no se puede imponer lo que parece mejor para ellos, es fundamental escuchar a los adolescentes y que sean tomados en cuenta sus puntos de vista de aquello que los afecta.

- **Asesoramiento pedagógico colaborativo**

Si bien conocemos la antigua noción del asesor como poseedor de los conocimientos teórico-técnicos que orienta a los docentes sobre lo que es necesario cambiar, creemos que el asesoramiento es una coproducción, un trabajo conjunto para resolver problemas que se presentan dentro del aula. El asesor es un especialista que evalúa los problemas, crea espacios de colaboración, proporciona ayudas adecuadas y supervisa y evalúa los procesos de cambio (Montanero, 2014). El rol principal del asesor pedagógico colaborativo es acompañar al docente en la búsqueda de acciones concretas para potenciar y orientar los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Esto implica observar y comprender la realidad de la clase con el fin de planificar y desarrollar estrategias conjuntas, con el docente, para desarrollar los cambios que se crean necesarios (Huertas, Bardelli y Martín García, 2019). Para lograr este objetivo es fundamental crear una relación real de colaboración, generando condiciones interpersonales para que el trabajo conjunto se pueda realizar. Es necesario un clima de aceptación, valoración personal y profesional y un clima de confianza que facilite el intercambio durante el proceso de evaluación y definición de los problemas, búsqueda de soluciones, puesta en práctica y evaluación (Sánchez, 2002)

3- PLANTEOS Y PREGUNTAS DE INTERVENCIÓN

Teniendo en cuenta las particularidades propias de la etapa adolescente, una etapa de profundos cambios donde se comienzan a tomar nuevas decisiones y partiendo de algunas intervenciones que se han realizado en el entorno educativo y con el marco teórico presentado, planteamos esta intervención que aspira a revisar las prácticas docentes y modificarlas, si es necesario, para incrementar un CMC que ayude a los estudiantes a aceptar, elegir y afrontar los nuevos desafíos como forma de aprendizaje. Según Alonso-Tapia (2005) el tipo de prácticas y la acción de los profesores resultan motivadoras para los alumnos con independencia de las motivaciones personales. No alcanza con que el docente transmita la necesidad de aprender, es necesario revisar contenidos, organización y claridad en las exposiciones.

Es fundamental aclarar que los docentes, en esta etapa donde el adolescente intenta separarse de sus vínculos parentales para comenzar a tomar sus propias decisiones, se convierten en referentes adultos cercanos e influyentes que acompañan el crecimiento de los estudiantes en varios aspectos de su vida: académico, emocional, social, etc. Por esta razón es importante que en esta intervención se tenga muy en cuenta su influencia y participación en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Los docentes que intervienen apostando a la autonomía de los estudiantes, tienen en cuenta sus propios recursos y los motivan a partir de ellos (Alonso-Tapia, 2005). Es de destacar que los vínculos significativos de los adolescentes, en este caso con los docentes, aumentan la motivación intrínseca de los alumnos (Ryan y Deci, 2000).

Algunas preguntas que surgen y se intentarán responder a través de este proyecto: ¿cómo impactará en los estudiantes y su motivación frente al aprendizaje los cambios que realice en sus clases las docentes de historia y matemática?, ¿los cambios que realicen las docentes en sus prácticas, durante este proceso de intervención, cómo afectarán el CMC y en su vínculo con los estudiantes?, ¿cómo impactará esta intervención en el rendimiento de los alumnos?, ¿los cambios que se produzcan a través de la intervención serán suficientes para que los estudiantes adopten metas de aprendizaje como forma de afrontar su período de formación en el ámbito educativo y en la vida diaria?

4- HIPÓTESIS Y JUSTIFICACIÓN

Partimos de la idea de que las prácticas de los docentes son importantes, por su incidencia en el CMC y en generar entornos que favorecen la orientación a metas de aprendizaje, autovaloración positiva y autonomía académica. El estilo del profesor que estimula la autonomía de los estudiantes es una de las dimensiones de la relación interpersonal muy importante que brinda el docente para favorecer el compromiso académico y su involucramiento en el ámbito educativo.

En nuestro país una de las causas fundamentales del abandono en la educación es la falta de motivación, acerca de esto Alonso-Tapia (2001) señala que en algunos casos los estudiantes no están motivados porque no aprenden y en otros no aprenden porque no están motivados. Por este motivo es relevante indagar sobre la vivencia de los alumnos acerca de este tema para encontrar herramientas válidas para modificar nuestro sistema educativo.

Es importante resaltar que a nivel internacional y en nuestro país se han hecho pocos estudios que relacionan el clima motivacional con la actuación de los docentes, es decir que focalizan el tema en las prácticas de los docentes

Otra de las razones que justifican esta intervención es que la gran mayoría de los estudios que se enfocan en la motivación se realizan en el área de la educación física, por este motivo nos parece relevante realizarlo en el contexto de aula más convencional donde el logro del conocimiento exige mayor esfuerzo y compromiso de estudio e investigación por parte de los estudiantes. Por esto se decidió trabajar dentro del área social y humanística en la clase de historia y dentro del área científica en la clase de matemática para realizar la intervención.

Alonso-Tapia (2010) habla de la actuación del docente sabiendo que es parte del entorno de aprendizaje de los alumnos.

5.-OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Objetivo general:

Realizar una intervención en la cual una docente de historia y una docente de matemática, en su respectivo grupo de tercer año de secundaria de un liceo oficial, logren a través de sus prácticas generar un mejor CMC y metas de aprendizaje.

Objetivos específicos:

- Desarrollar una intervención docente que favorezca en los estudiantes una orientación a metas de aprendizaje potenciando la autonomía.
- Conocer las prácticas docentes utilizadas por las profesoras de historia y de matemática de tercer año de liceo, analizarlas y señalar aquellas que son necesarias modificar para que puedan favorecer un mejor clima de clase y motivar a los alumnos a afrontar y aceptar nuevos desafíos.
- Acompañar y guiar a las profesoras en el proceso de modificación de las prácticas docentes y puesta en práctica de las mismas dentro del aula para generar un mejor CMC y una orientación a metas de aprendizaje.

- Identificar la orientación a metas de los estudiantes de tercer año de liceo en la asignatura historia y matemática antes y después de desarrollar la intervención con la respectiva docente.
- Evaluar si la intervención afectó de alguna manera la orientación a metas de los estudiantes y la percepción del CMC, sabiendo que estos son factores importantes para la continuidad de los adolescentes en el ámbito educativo.

6- METODOLOGÍA

Se trabajará con un diseño de intervención utilizando estrategias cuantitativas y cualitativas. La utilización de estas estrategias nos permite tener una comprensión mayor y más acabada de la situación (Creswell, 2008). Utilizando este método se puede fortalecer el rigor de los resultados y que el análisis de los mismos se vea enriquecido; si bien esto aumenta la complejidad permite comprender las coincidencias y las contradicciones entre los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos.

El interés principal de esta intervención es transformar el CMC y las prácticas docentes. La recolección de datos se realizará antes, durante y al finalizar la intervención, como forma de evaluar la misma.

A través de los cuestionarios sobre CMC, que aplicaremos a alumnos y docentes, se buscará obtener datos cuantificables sobre el mismo dentro del aula. También se aplicará un cuestionario sobre orientación a metas a los estudiantes.

Por otro lado, la utilización de entrevistas semiestructuradas con las docentes nos permite obtener información muy importante desde las palabras y puntos de vista de la entrevistada (Valles, 1999). Se busca la visión subjetiva del participante, de su experiencia y vivencia de la situación de aula. Permite profundizar en la temática y en los puntos de mayor interés para relacionarlos con los obtenidos a través de los cuestionarios previos.

7 - MOMENTOS DE INTERVENCIÓN

Previamente:

- Se aplicará a estudiantes el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMCQ), adaptando su vocabulario a estudiantes de enseñanza secundaria de nuestro país. También se aplicará a las docentes el mismo cuestionario, adaptado para ellas y que se complementará con una entrevista semiestructurada.

- Se aplicará a los estudiantes el cuestionario MAPE-I (Motivación por el Aprendizaje y la Ejecución) y una tarea múltiple opción o tarea con problemas a resolver de acuerdo a la materia, estas herramientas se utilizarán para determinar su orientación a metas.
- El interventor participará como observador de dos clases de cada una de las profesoras previo a la evaluación inicial para: identificar las fortalezas y debilidades del clima motivacional de clase así como de las prácticas de la docente dentro del aula. Esta técnica nos permite contar con nuestra propia visión y versión de la situación, que se suma a las otras técnicas que se utilizarán.

Desarrollo de la intervención :

El tiempo de intervención será de 12 semanas.

1- En una primera etapa se realizarán con cada una de las docentes dos reuniones, una por semana, teniendo en cuenta los resultados obtenidos a través de las actividades previas. A partir de estos resultados se reflexionará con cada una de ellas respecto a las estrategias o prácticas que son necesarias modificar para alcanzar el objetivo planteado y se la orienta para poder implementar cambios tendiendo a favorecer un clima motivacional de clase orientado al aprendizaje. Estas reuniones se llevarán a cabo, luego de acordar con la dirección del liceo, en las horas de coordinación de las profesoras para no generar una sobrecarga adicional de trabajo.

2- Puesta en práctica en el aula de las estrategias modificadas por la profesora durante veinte clases (diez semanas).

Participación del interventor como observador en tres clases de historia y tres de matemática, siendo la primera en la clase número nueve.

Encuentro con cada una de las docentes con el fin de ir evaluando el proceso y realizar nuevos cambios si es necesario.

Participación del interventor en la clase diecinueve y veinte de cada materia cerrando la intervención.

Etapas posteriores a la intervención:

Buscando evaluar los resultados obtenidos:

- Se aplicará nuevamente el CMCQ a estudiantes y docentes, el cuestionario MAPE I a estudiantes y cuestionario múltiple opción (en historia) y problema (en matemática) con las mismas características del propuesto en la etapa previa.

- Se realizará una entrevista semiestructurada con cada docente.

8 - ESTRATEGIAS UTILIZADAS

Aplicación de cuestionarios a alumnos y docentes.

Se utilizará el Cuestionario para evaluar el CMC (CMCQ) desarrollado y validado en 2008 por Alonso-Tapia y Fernández en España y que en años posteriores se probó su validez transcultural, para estudiantes de secundaria y bachillerato, en latinoamérica a través de varios estudios. El mismo cuestionario se aplicará a las docentes como forma de auto-reporte. Los resultados servirán para comparar las diversas percepciones del clima de clase.. Se aplicarán pre y post intervención para medir el impacto de la misma.

Participación del interventor en el espacio del aula.

Este participa como observador. Como observador lo hará para identificar las fortalezas y debilidades del clima de clase así como de las prácticas docentes. Así mismo lo hará en las últimas clases con el fin de evaluar el proceso realizado .

En forma activa, el interventor aplicará a los estudiantes el MAPE-I de J. Alonso Tapia y J. Sánchez Ferrer (1992), en la dimensión 1: Orientación al Resultado y la Evitación versus Orientación al Aprendizaje se tomarán las escalas: Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencias versus búsqueda de incremento de competencias y Búsqueda de juicios positivos de competencias versus búsqueda de incremento de competencias. También se les planteará a los estudiantes una tarea en la clase de historia: tendrán que elegir contestar un cuestionario múltiple-opción sobre un tema específico ya trabajado en clase o contestar un cuestionario múltiple-opción en el que será necesario relacionar varios temas. Para la clase de matemática se planteará una tarea: tendrán que elegir resolver un problema de un tema ya dado en clase o resolver un problema de un tema que aún no ha sido trabajado por la profesora. Estas herramientas se utilizarán para determinar su orientación a metas.

Además el interventor aplicará el CMCQ de Alonso Tapia y Fernandez (2008), que mide la percepción de los estudiantes respecto al clima promovido por las prácticas pedagógicas docentes y que ha sido validado en diferentes contextos de latinoamérica, a estudiantes y profesoras.

Realización de entrevistas semiestructuradas a las docentes de las asignaturas seleccionadas.

A las docentes, por separado, se le realizará una entrevista semiestructurada que permite hacer preguntas adicionales a la guía para profundizar en aspectos que sean relevantes o para obtener nueva o mayor información, además de permitir un mayor entendimiento de los datos cuantitativos a través de este aporte cualitativo (Hernández, 2006)

En otro momento, a partir de los resultados obtenidos a través de las técnicas antes mencionadas y la participación como observador en las clases, que permite contar con nuestra propia visión y versión de la situación, se realizarán dos encuentros con cada una de las docentes para determinar los pasos a seguir y las prácticas a modificar como parte de la intervención.

9 - PARTICIPANTES

La intervención se llevará a cabo en un liceo oficial de la zona oeste de la ciudad de Montevideo.

Se realizará en el turno matutino con alumnos de dos grupos de tercer año de Ciclo Básico, en uno con su profesora de historia y en otro con su profesora de matemática.

10 - PROCEDIMIENTO

El primer paso es contactar a la institución educativa donde se planea realizar la intervención, con el objetivo de explicar cuáles son las aspiraciones del proyecto y las etapas en que se llevará a cabo.

Posteriormente se realizará una reunión con la dirección del centro educativo para explicarles el alcance del proyecto y los detalles del mismo. Se le solicitará a la dirección una autorización firmada para realizar el trabajo dentro de la institución.

En una siguiente etapa se realizará un encuentro con responsables adultos de los adolescentes, docentes y estudiantes para explicar el proyecto y entrega de los consentimientos informados.

La participación será libre y voluntaria sin perjuicio alguno para los que no deseen participar. También se les informará que pueden abandonar el estudio en el momento que lo deseen. A continuación de la aceptación por parte de los participantes se procederá a la aplicación de los instrumentos (cuestionarios y tareas) pre intervención, luego de relevar los datos obtenidos se tendrá una entrevista con cada una de las docentes.

Posteriormente se llevará adelante la intervención en las etapas planificadas.

Se realizará después la aplicación de técnicas para la obtención de datos post intervención y por último entrevistas de devolución a las partes involucradas en la intervención (dirección, grupos, docentes).

Todo el trabajo de campo se realizará dentro de la institución y en los horarios habituales de los participantes.

11- CRONOGRAMA DE EJECUCIÓN:

	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9
Adaptación cultural de cuestionario. Elaboración tarea para alumnos	X								
Contacto con la Institución		X							
Reunión con dirección		X							
Reunión con docente, alumnos, responsables adultos y entrega consentimientos informados		X							
Aplicación de cuestionarios y tareas pre intervención			X						
Análisis de los datos obtenidos			X						
Realización de entrevista			X						
Intervención				X	X	X			
Aplicación de cuestionarios y tareas post intervención							X		
Análisis de los datos obtenidos							X		
Realización de entrevista							X		
Entrevistas de devolución								X	
Elaboración de informe final									X

12 - LIMITACIONES E IMPLICANCIAS DEL ESTUDIANTE

Una de las limitaciones que podemos encontrar puede ser que al realizarse en un número reducido de estudiantes no se pueda extrapolar la experiencia a la generalidad de los alumnos. Se realiza en cada grupo en una sola materia y con un solo docente de los 13 que tienen los estudiantes de tercer año de liceo, lo que puede verse como un porcentaje muy bajo para obtener conclusiones contundentes. Algo muy positivo es que se realizará en dos materias de diferente área de estudio y nos puede ayudar a comparar y obtener diversas conclusiones.

Por otra parte puede suceder que el vínculo y relacionamiento con el profesor cambie por la intervención o por el pasaje del tiempo pues según Deci, Schwartz, Sheinman y Ryan (1981) se necesitan dos meses para que los estudiantes se acostumbren al estilo interpersonal de los profesores, lo mismo puede suceder con la forma de presentar las clases, que se adapten por el pasaje del tiempo o por la intervención. Otra de las limitaciones puede aparecer cuando se realice la segunda aplicación del test y cuestionario porque van a saber que estamos interviniendo.

Las implicancias están siempre presentes en la intervención y la investigación según Lourau (1975) no son ni buenas ni malas, es necesario saber que están y no ignorarlas. Analizar las mismas permite comprender los condicionamientos que han actuado antes, durante y después del proceso, denotando así la singularidad de la producción, Acevedo (2002).

Tener en cuenta las implicancias, se dirige a crear condiciones para desplegar lo que nos atraviesa, nos impacta, lo intersubjetivo que no se ve, nos ayuda a registrar lo que estaba implícito, en latencia en las personas que están participando en una intervención institucional, Fernández, López, Borakievich, Ojam, Cabreral (2014)

Desde esta perspectiva es que no puedo dejar de marcar mi implicación al abordar este tema, desde hace trece años me desempeño como adscripto en un liceo y he visto diferentes tipos de profesores y su manera de afrontar el desempeño de su labor, algunos con un fervor que contagia y motiva a sus estudiantes el deseo de seguir estudiando y otros que meramente cumplen con su trabajo sin tener en cuenta el sentir u opinión de los alumnos respecto a su desempeño o al interés por el estudio.

Por otra parte, el año pasado realicé la práctica de graduación en un liceo nocturno y pude constatar la importancia del docente al momento de acompañar los procesos de los alumnos y el sostén permanente que suelen ser para que no se desvinculen del sistema educativo.

Este proyecto busca visualizar la importancia de los docentes en la motivación de los estudiantes y su proceso formativo.

13 - CONSIDERACIONES ÉTICAS

Este proyecto de intervención supone trabajar con personas a partir de las cuales y con las cuales se espera podemos producir conocimientos, es por eso necesario tener en cuenta nuestras consideraciones éticas para con ellos:

- Los participantes lo harán de forma voluntaria mediante la firma de un consentimiento libre e informado de ellos y sus representantes legales.
- Se preservará el anonimato de los participantes y su derecho a la confidencialidad, garantizando la no utilización de información en perjuicio.
- Se les explicarán las técnicas a utilizar que se cree no suponen riesgos para los participantes.
- Los participantes podrán retirarse del estudio en cualquier etapa que lo deseen.
- Se explicará la relevancia de la intervención.
- Se garantizará el bienestar de los participantes.
- Compromiso de compartir los resultados del estudio con los participantes.

El proyecto se regirá por el Código de Ética Profesional del Psicólogo (2001), la Ley 18331(2008) relativa a la protección de datos personales y habeas data y el Decreto 158/019 Regulación sobre investigación con seres humanos.

Se solicitará para realizar esta intervención el aval del Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología.

14 - RESULTADOS ESPERADOS Y DIFUSIÓN

Con este proyecto de intervención se pretende generar conocimiento que impacte en primer lugar en los estudiantes y docentes involucrados, así como en el propio centro educativo donde se realice. Para esto se realizará una devolución de los resultados a la institución y a los participantes.

Se aspira a generar espacios de reflexión, escucha e intercambio entre los docentes acerca de la importancia de la motivación en el ámbito educativo y su relación cercana con la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo. En este sentido se pretende escribir un artículo para ser publicado y difundido en ámbitos académicos y educativos.

A mayor escala, sirva de base para futuras intervenciones similares en nuestro país sobre el tema y también para potenciar el desarrollo de políticas públicas que hagan foco en la formación docente, para que puedan acompañar con mayor idoneidad los procesos y las realidades de los adolescentes y jóvenes uruguayos. Para ello se entregará un informe de la intervención al Consejo de Educación Secundaria.

15 - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A., Knobel, M. (1986). *La Adolescencia Normal*. Montevideo, Uruguay: Escuela Universitaria de Psicología, Universidad de la República, Departamento de Publicaciones CEUP.
- Acevedo, M.J. (2002). *“La implicación. Luces y sombras del concepto lourauniano”*. Buenos Aires, Argentina. Universidad de Buenos Aires, Facultad De Ciencias Sociales, Equipos de Cátedra Prof. Ferrarós. Recuperado de: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/mja%20la%20implicaci%F3n.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2019). *Censo Nacional de Docentes 2018*. Montevideo, Uruguay.
- Alonso-Tapia, J. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios. En A. García-Varcárcel Muñoz-Repiso (coord.). *Didáctica universitaria*. pp. 85 - 95. Madrid, España: Editorial La Muralla, S.A.
- Alonso-Tapia, J. y Fernández, B. (2008). *Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ)*. Vol 20 (nº 4), pp. 883-889. Recuperado en <https://www.researchgate.net/publication/23404382>
- Alonso-Tapia, J. y Fernández, B. (2009). *Un modelo para el análisis del clima motivacional de clase: validez transcultural e implicaciones educativas*. *Infancia y Aprendizaje*, pp. 597-607. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/230885763>
- Alonso-Tapia, J. y Huertas, J. (2012). *El clima motivacional del aula, la visión de los profesores y los estudiantes*. Cadiz. España: Comunicación presentada en el VII Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción.
- Alonso-Tapia, J. y Nieto, C. (2019). Clima emocional de clase: naturaleza, medida, efectos e implicaciones para la educación. *Revista de Psicodidáctica*. Vol. 24 (nº2), pp. 79-87. Recuperado de <https://ojs.ehu.eus/index.php/ps...>
- Alonso-Tapia, J. y Morel, M. (2010). Percepción del Clima Motivacional de Clase en Estudiantes Adultos no Universitarios. *Psicología Educativa*. Vol.16 (nº 2), pp. 115-133. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765484003>
- Alonso-Tapia, J., Quijada, A., Ruiz, M., Huertas, J., Ulate, M. y Biehl, M (2020). A Cross-cultural Study of the Validity of a Battery of Questionnaires for Assessing School Climate Quality. *Psicología Educativa*. Vol. 26 (nº 2), pp. 109-119. Recuperado de <https://www.researchgate.net> > 339...
- Alonso-Tapia, J., Ruiz, M. y Huertas, J. (2020). Differences in classroom motivational climate: causes, effects and implications for teacher education. A multilevel study.

Anales de psicología / annals of psychology. Vol. 36 (nº 1), pp. 122-133. Recuperado de <https://www.researchgate.net> > 337...

- Alonso-Tapia, J. y Ruiz-Díaz, M. (2021). School Climate and Teachers' Motivational Variables: Effects on Teacher Satisfaction and Classroom Motivational Climate Perceived by Middle School Students. A Cross-cultural Study. *Psicología Educativa*. Vol 28 (nº2), pp. 151-163. Recuperado de <https://www.redalyc.org> > journal > movil
- Alonso-Tapia, J., Panadero, E., y Ruiz, M. (2012). Development and validity of the Emotion and Motivation Self-regulation Questionnaire (EMSR-Q). *Spanish Journal of Psychology* (2014). Vol 17 (nº55), pp. 1-15. Recuperado de <https://www.researchgate.net> > 263...
- Ames, C (1992). Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Anaya, D.(2009) *Bases del aprendizaje*. Ed. Sanz y Torres. Madrid. España.
- Aranda, C., Ricra, R., Rivera, M., Bejarano, P., & Magallanes, M. (2022). El aprendizaje autorregulado en los estudiantes de educación superior en escenarios virtuales. *Ciencia Y Práctica*. Recuperado de: <https://doi.org/10.52109/cyp2022325>
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university. *Contemporary Educational Psychology*. Vol 19, pp. 430-446.
- Bardelli, N. (2017) *Diseño de un programa de intervención sobre las relaciones de cercanía en el aula de la escuela secundaria como estrategia de asesoramiento pedagógico*. Madrid, España: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Madrid.
- Cao, M., (2013). *Bordes y desbordes adolescentes*. En I Coloquio Internacional sobre Culturas Adolescentes, Subjetividades, Contextos y Debates actuales, Buenos Aires, 2013. Recuperado de: <http://www.codajic.org> > www.codajic.org > files
- Cardozo, S. (2010) El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias. En T. Fernandez (Ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay* (pp. 65-82). Montevideo: UdelaR, CSIC. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/9620>
- Chiecher, A. (2017). Metas y contextos de aprendizaje. *Un estudio de alumnos de primer año de la carrera de ingeniería*. Vol. 17 (nº 74), pp. 61-80. D.F. México. Instituto Politécnico Nacional.
- Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art. (PowerPoint Presentation)*. Michigan, Estados Unidos: University of Michigan. Recuperado de https://sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt

- Csikszentmihalyi, M. y Nakamura, J. (2014). *The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents*. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 175-197). Springer, Dordrecht. Recuperado de [.https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_12](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_12)
- Curione, K. y Huertas, J. A. (2015). Teorías cognitivas de la motivación humana. Vázquez Echeverría, A. (2015). *Manual de Introducción a la Psicología Cognitiva* (pp. 199-222). Montevideo, Uruguay: UdelaR.
- *Código de ética de los Psicólogos del Uruguay (2001)*. Recuperado de https://www.bps.gub.uy/bps/file/8120/1/codigo_de_etica_profesional_del_psicologo.pdf
- Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L. y Ryan, R. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation 34 and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*. 73, pp. 642–650. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642>
- (2019). Decreto 158/019. Regulación sobre la investigación con seres humanos. *Diario Oficial, n° 30.208*.
- Dweck, C. y Elliott, E. (1983). Achievement motivation. [Motivación de logro]. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington, *Handbook of child psychology: Social and personality development. Vol 4*, pp. 643-691.
- Elliff, H. y Huertas, J. (2015) Clima motivacional en clase. En búsqueda de matices. *Revista de psicología. Vol. 11* (n° 21), pp. 61-74. Recuperado de <https://www.academia.edu › Clima motivacional de cl...>
- Evans, I., Harvey, S., Buckley, L. y Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. Kotuitui. *New Zealand Journal of Social Sciences Online. Vol 4* (n°2), pp. 131-146. Recuperado de <https://www.researchgate.net › 298>.
- Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology. Vol 17* (n°3), pp. 300-312.
- Fernández, T. (2010). Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay (2003-2007). En T. Fernández. *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*. (pp. 99-122). Montevideo, Uruguay: UdelaR, CSIC. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/9620>
- Fernández, A., López, M., Borakievich, S., Ojam, E., Cabrera, C. (2014). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura. Vol 8*, pp. 5-20. Recuperado de <http://www.anamfernandez.com.ar › 2015/03/18 › revis..>

- Flores, R., Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 12. Recuperado de <https://redie.uabc.mx › redie › article › view>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación (4a ed.)*. México: Mc Graw Hill.
- Heyman, G. y Dweck, C. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*. Vol 16 (n° 3), pp. 231–247. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/BF00991653>
- Huertas, J., Bardelli, N. y García, L. (2019). Asesoramiento pedagógico colaborativo en la escuela secundaria: experiencia de investigación-acción a partir de la intervención en el clima motivacional y emocional de clase. *Revista del IICE / 46 (Enero-Junio, 2019)*, pp.113-132. Recuperado de <https://www.researchgate.net> ›
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>
- Kancyper, L. (2007). *Adolescencia el fin de la ingenuidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen.
- Leal-Soto, F. y Alonso-Tapia, J. (2016). Cuestionario de Clima Motivacional de la Clase: Validez Intercultural, Intergénero, Evolutiva y Predictiva. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP · Vol.3 (n°45)*, pp. 57-70. Recuperado en <https://www.aidep.org › files › RIDEP45.3.05.pdf>
- Leal-Soto, F., Dávila, J. y Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Univ. Psychol. Bogotá, Colombia*. Vol. 13 (n.º3), pp. 1037-1046. Recuperado en https://www.academia.edu › Bienestar_Psicológico_y_P...
- Leal-Soto, F., Andrades, C., Lagos, C. y Villalón, V (2016) Clima Motivacional de la Clase: ¿Perciben lo mismo diferentes actores ?. *Revista de Divulgación Científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*. Vol 5 (n° 1). Recuperado de <http://portal.amelica.org › ameli › jatsRepo>
- Legault, L., Green-Demers, I. y Pelletier, L. (2006). Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Amotivation and the Role of Social Support. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98 (n° 3), pp. 567–582. Recuperado de <http://selfdeterminationtheory.org>

- Ley N° 18.331 (2009). *Protección de datos personales y Acción de Habeas Data*. Uruguay Recuperado de <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/page/2010/02/ley-habeas-data2009.pdf>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J., Méndez-Alonso, D., Prieto, J. y Fernández-Río (2018). Effect of 3x2 achievement goals and classroom goal structures on self-determined motivation: a multilevel analysis in secondary education. *Anales de psicología*. Vol. 34 (n°1), pp. 52-62. Recuperado de <https://www.redalyc.org › pdf>
- Monitor Educativo Liceal (2021) *Accesos y resultados 2020 - Acceso 2021*. Dirección General de Educación Secundaria. estadisticas@ces.edu.uy
- Montanero, M. (2014) La investigación sobre el asesoramiento educativo en España: una revisión sobre su metodología y resultados empíricos. *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 72 (n° 259), pp. 525-542.
- Pandelo, M. (2020). “*La motivación por aprender en estudiantes con retraso mental leve. Estudio a través del Habla Privada*” . (Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje). Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec › bitstream>
- Patrick, H., Kaplan, A. y Ryan, A (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *American Psychological Association*. Vol. 103 (n° 2), pp. 367–382. Recuperado de <https://www.researchgate.net › 232...>
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2016). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid, España: Ed. Pearson.
- Reyes., M.(2019). *Adaptación de la escala MAPE II al contexto Colombiano*. (Tesis Psicológica). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/1390/139064030010/html/>
- Reeve, J. (2007). *Motivación y Emoción (3a. ed.)*. México. Ed.: Mc. Graw Hill.
- Rodríguez, M. y Calleja (2015) Motivación en el alumnado de la educación secundaria obligatoria en Galicia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Vol. extr. (n° 1). Recuperado de <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.210>
- Sánchez, E. (2002). El asesoramiento psicopedagógico: ¿Qué es lo que dificulta el trabajo de los profesores?. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Vol 8 (n°6), pp. 1138-1663.
- Simón-Rueda y Alonso-Tapia (2016). Clima positivo de gestión de aula: efectos del clima de gestión de disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado. *Revista de Psicodidáctica*. Vol 5 (n°1), pp. 65-86. Recuperado de: <https://docplayer.es/18655493-Clima-positivo-de-gestion-del-aula-efectos-del-clima->

de-gestion-de-la-disrupcion-en-el-comportamiento-y-en-la-satisfaccion-con-el-profesorado.html#download_tab_content

- Urdan, T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 297-317). New York, Estados Unidos: Ed The Guilford Press.
- Walberg, H. y Anderson, G. (1968) Classroom Climate and Individual Learning. *Journal of Educational Psychology*. Vol 59, pp. 414-419. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/h0026490>

15 - ANEXOS

1- Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q)

© J. Alonso-Tapia y B. Fernández Heredia

Esta prueba contiene una serie de afirmaciones que se refieren a cómo percibes el ambiente de tu clase, a lo que crees que valoran tus compañeros y profesores y a cómo soléis trabajar. Tu tarea consiste en indicar, pensando lo que ocurre en las clases por las que se te pregunta, el grado en que estás de acuerdo con cada afirmación. Para responder, en la hoja de respuestas elige la opción que representa tu grado de acuerdo con el contenido de la afirmación, según la siguiente escala:

Instrucciones:

A continuación encontrará una serie de afirmaciones sobre sí mismo/a con las que puede estar más o menos de acuerdo. Señale la opción que representa su grado de acuerdo con el contenido de la afirmación, según la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. En esta clase, el profesor escucha nuestras opiniones y nos da bastante autonomía para trabajar.	1 2 3 4 5
2. En esta clase los exámenes que pone el profesor tienen poco que ver con lo que ha explicado en clase.	1 2 3 4 5

<p>3. Este/a profesor/a antes de explicar trata de ver qué sabemos del tema.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>4. Este/a profesor/a propone las cosas poco a poco y así es más fácil entenderlas.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>5. En esta asignatura el/a profesor/a no fomenta la participación en la clase.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>6. En esta clase pocos preguntan o piden ayuda al profesor/a porque es distante y no ayuda.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>7. Este profesor tan pronto está con una cosa como con otra, y así no me aclaro.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>8. En esta clase el/a profesor/a hace más caso a los más listos.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>9. A menudo este/a profesor/a se pone a explicar como si supiéramos cosas que no sabemos.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>10. A menudo, el modo de reaccionar del profesor/a en esta clase cuando uno se equivoca le hace sentirse mal.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>

<p>11. Mi profesor/a sabe reconocer cuando nos esforzamos por aprender y nos valora por ello siempre que puede.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>12. Este/a profesor/a nos estimula a comentarle las dudas que tenemos sobre los trabajos.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>13. Este profesor se suele esforzar porque relacionemos lo nuevo que vamos aprendiendo con lo ya visto.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>14. Este/a profesor/a pone pocos ejemplos, por lo que cuesta trabajo comprender lo que explica.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>15. Hay personas que no saben elogiar lo bueno que hacen los demás, y éste/a profesor/a es una de ellas.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>16. A este/a profesor/a se le nota que le importa mucho que aprendamos de verdad, no sólo de forma superficial.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>17. Los exámenes de esta asignatura suelen ser bastante adecuados a lo que se ha trabajado en clase.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>18. En esta clase los objetivos propuestos por el/a profesora/a cuando nos pone tareas no están claros.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>

<p>19. En esta clase las instrucciones para las tareas son claras, de modo que sabemos qué hacer.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>20. Este/a profesor/a utiliza imágenes, ejemplos o anécdotas con frecuencia para ilustrar lo que explica.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>21. Este/a profesor/a te hace sentir que aunque te equivoques no pasa nada porque de los errores se aprende.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>22. El/a profesor/a de esta clase no detiene su explicación para ayudar a los alumnos que no le siguen.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>23. Mi profesor/a quiere de verdad que nosotros disfrutemos aprendiendo cosas nuevas.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>24. En esta clase el/a profesor/a procura tratar a todos por igual, sin favoritismos.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>25. A menudo este profesor/a nos presenta información nueva o sorprendente que despierta nuestro interés.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>26. Cuando damos un tema en esta clase, no se suele hacer referencia a lo que ya hemos visto antes.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>

<p>27. En esta asignatura, el/a profesor/a se adapta al ritmo de la clase, dando tiempo para pensar.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>28. Las actividades que se piden en esta asignatura, están claras y cada uno sabe lo que tiene que conseguir.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>29. Este profesor casi nunca nos deja opinar sobre cómo o con quién trabajar: nos deja poca libertad.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>30. A este/a profesor/a le gusta que intervengamos, nos escucha y responde a nuestras preguntas.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>31. En general el modo en que se nos explica y proponen las actividades es confuso: sería mejor ir por pasos.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>
<p>32. En la clase de este/a profesor/a el trabajo es monótono, rutinario y carente de sentido.</p>	<p>1 2 3 4 5</p>

2 - CUESTIONARIO M.A.P.E.- I J. Alonso Tapia y J. Sánchez Ferrer (1992)

Apellidos.....Nombre.....//Código.....
 Centro.....Curso.....//Fecha.....

INSTRUCCIONES Esta prueba consiste en una serie de frases que se refieren a ti mismo y a tu forma de pensar. Para cada frase existen dos alternativas. Si estás de acuerdo con la afirmación señala, por favor, SÍ. En caso de no estarlo señala, por favor, NO. SÉ SINCERO EN LAS RESPUESTAS. NO DEJES NINGUNA CUESTIÓN SIN CONTESTAR.

1. Las personas que piensan que soy muy trabajador están en lo cierto.	Sí No
2. Normalmente estudio más que mis compañeros porque no me gusta parecer menos inteligente que ellos.	Sí No
3. Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo segundo.	Sí No
4. El que los demás digan que soy listo me trae sin cuidado y no me hace estudiar más.	Sí No
5. Con tal de no hacer el ridículo prefiero callarme en clase y no preguntar nada.	Sí No
6. Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor.....	Sí No
7. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo una tarea más, se me quitan las ganas de seguir haciéndola.	Sí No
8. Suelo escoger sólo aquellas tareas que se hacen bien porque me gusta quedar bien ante los demás.	Sí No
9. Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros.	Sí No
10. Prefiero preguntar algo que no sé, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor.	Sí No
11. Con tal de intentar equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo callado aunque sepa lo que preguntan.	Sí No
12. Nunca salgo voluntario a la pizarra porque me da igual que el profesor diga que lo he hecho bien.	Sí No
13. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo.	Sí No
14. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que	

yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo pero con los que puedo mostrar lo que sé, prefiero lo segundo.	Sí No
15. Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de salir a la pizarra, preferiría las primeras aunque me dijese que esas las puede hacer cualquiera.	Sí No
16. Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.	Sí No
17. Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.	Sí No
18. Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.	Sí No
19. Si el profesor pide voluntarios para hacer un problema en la pizarra, sólo salgo cuando estoy seguro de que lo voy a hacer correctamente.	Sí No
20. Si tengo las mismas posibilidades de hacer mal un problema que de hacerlo bien, prefiero no salir a la pizarra, pues para mí es más importante evitar que se vea lo que no sé qué conseguir hacerlo bien en público.	Sí No
21. Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero enseguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades.	Sí No
22. Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.	Sí No
23. Prefiero hacer los deberes a ver en la televisión un programa que me gusta.	Sí No
24. Normalmente estudio más que mis compañeros.	Sí No
25. Para mí es importante sacar buenas notas y saber que estoy entre los mejores.	Sí No
26. Antes de los exámenes estudio siempre mejor y más rápido.	Sí No
27. Las tareas demasiado difíciles las echo a un lado con gusto.	Sí No
28. Si hago más de dos o tres ejercicios seguidos, se me quitan las ganas de hacer más porque pienso que nunca voy a conseguir hacerlo bien.	Sí No
29. Mis amigos dicen que estudio demasiado.	Sí No
30. Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador	Sí No

porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.	Sí No
31. Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.	Sí No
32. Cuando tengo que hacer una tarea para clase, suelo ponerme nervioso y por eso rindo menos.	Sí No
33. Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.	Sí No
34. Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el colegio, y ello hace que no estudie.	Sí No
35. Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.	Sí No
36. Antes de empezar un ejercicio difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.	Sí No
37. Cuando un amigo saca una nota mejor que yo, me entran ganas de estudiar y hacerlo todavía mejor que él.	Sí No
38. Me gustaría no tener que estudiar.	Sí No
39. Siempre que estoy un poco nervioso me aprendo mejor las cosas. ...	Sí No
40. Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.	Sí No
41. Me es difícil estar tranquilo cuando el profesor explica algo que va a preguntar al día siguiente.	Sí No
42. Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.	Sí No
43. Estudiar me parece siempre muy aburrido.	Sí No
44. Suelo ponerme nervioso antes de hacer un examen, pero cuando lo estoy haciendo, me tranquilizo y lo hago lo mejor que sé.	Sí No
45. Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.	Sí No
46. Estoy unos días muy triste cuando saco malas notas, y pienso que soy menos listo que los demás.	Sí No
47. Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.	Sí No
48. Me gustan las tareas difíciles, aunque pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.	Sí No
49. Me da igual que otros sean más trabajadores que yo.	Sí No
50. Cuando tengo tareas difíciles, pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.	Sí No
51. Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso	Sí No

porque pienso que voy a hacerlo mal.	
52. Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros.	Sí No
53. Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.	Sí No
54. Cuando tengo tiempo libre, me voy a jugar con los amigos en vez de hacer los deberes.	Sí No
55. Normalmente creo que no me sé muy bien la lección y, sin embargo, cuando el profesor me saca a la pizarra me acuerdo muy bien de todo lo que he estudiado.	Sí No
56. Yo estudio porque tengo que aprobar pero, en realidad, nunca me ha gustado estudiar.	Sí No
57. Lo que más me mueve a estudiar es que mi profesor y mis amigos piensen que soy el más inteligente de la clase.	Sí No
58. Cuando salgo a dar la lección a la pizarra, estoy tan nervioso que muchas veces se me olvida lo que he estudiado.	Sí No
59. En la clase tengo fama de vago.	Sí No
60. Cuando el profesor pone un problema difícil para ver quién de la clase es capaz de resolverlo es cuando mejor me concentro y más rápido lo hago.	Sí No
61. Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.	Sí No
62. Después de hacer un examen suelo estar en tensión hasta que conozco el resultado.	Sí No
63. Aunque no tenga deberes que hacer, suelo repasar o estudiar cosas que no hemos visto todavía; no me gusta perder el tiempo.	Sí No
64. Estudiar es algo que siempre hago con gusto.	Sí No
65. Frecuentemente me ocurre que a medida que se acerca un examen me pongo muy nervioso y tengo la impresión de que todo lo que he estudiado se me olvida.	Sí No
66. El profesor hace a veces preguntas difíciles pero, aunque yo sepa la respuesta correcta, no me molesto en levantar la mano para decírselo.	Sí No
67. Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.	Sí No
68. El temor a parecer menos listo que los demás hace que estudie y aprenda mucho más.	Sí No
69. Los exámenes en que he tenido poco tiempo para preparármelos casi siempre me han salido mejor que los otros porque la inquietud que me	Sí No

producen me hace estudiar más.	
70. No me importaría que me pusieran trabajos para hacer en casa porque me gusta estar siempre ocupado.	Sí No
71. Me gusta saber que mis compañeros y profesores reconocen que soy un buen estudiante, y eso es lo que más ganas me da de estudiar.	Sí No
72. Creo que soy un vago.	Sí No

3 - NOMENCLATURA

CMCQ_ Cuestionario de Clima Motivacional de Clase. Alonso-Tapia, J. y Fernández (2008)

CGS-S_ Escalas de Estructura de Meta. Midgley et al (2000)

MAPE-3_ Cuestionario de Evaluación de la Motivación en Sujetos Adultos. Alonso-Tapias y Huertas (2000)

AMOP-B_ Cuestionario de Expectativas y Actitudes Motivacionales del Profesorado. Alonso-Tapia (1992)

EBP_ Escala de Bienestar Psicológico. De Riff, C. adaptada por Díaz et al (2006)

CMCA_ Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje. Adaptado al español del MSLQ de Pintrich, P. por Ramirez, M et al (2013)

PALS_ The Patterns of Adaptive Learning Scales. Midgley et al (2000), adaptada y González-Torres y Torrano (2013)

CEAM II_ Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación. Validado por Roses, Tourón y González- Torres (1995) de MSLQ

CEMC3x2_ Achievement Goal Questionnaire. De Elliot et al (2011) en su versión traducida y validada por Méndez Giménez et al. (2017)

EAA_ Escala de Autoeficiencia Académica. Caprara et al. (2001)

EOML_ Escala Orientación a las Metas de Logro. Midgley et al. (1998)

EMA_ Escala de motivación Académica. Vallerand et al. (1992)

CMC = Clima motivacional del aula

TMK = Conocimientos motivacionales del docente

TSAT = Satisfacción del docente

TFSG = Enfoque de los docentes en las calificaciones de los estudiantes

TFSEN = Atención de los docentes a las necesidades emocionales de los estudiantes

TEXPS = Expectativas de los docentes sobre la gestión de los estudiantes

LQ = Calidad de liderazgo

QTS = Calidad del apoyo docente mutuo

SMO = Orientación motivacional escolar

QSA = Calidad de la actitud de los estudiantes

QPS = Calidad del apoyo de los padres

TSE = Autoeficacia del docente

TCE = Expectativas de control del docente

TMQ = Calidad motivacional de los docentes

TMK = Conocimiento Motivacional del docente

CMC = Clima motivacional del aula

APMIT = Atribución de la mejora motivacional percibida a los profesores

SGE = objetivos y expectativas de los estudiantes