



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Programa de Doctorado en Psicología

TESIS DOCTORAL

Clima motivacional de clase y rendimiento académico en cursos de
primer año en Psicología: un abordaje desde métodos mixtos

Autor:

Nicolás Chiarino Durante

Directores de tesis:

Prof. Adj. Dra. Karina Curione

Prof. Dr. Juan Antonio Huertas

Montevideo – Uruguay

Marzo, 2025

INTEGRANTES DEL TRIBUNAL DE DEFENSA DE TESIS

Profa. Carolina Rodríguez

Prof. Agda. Dra. Mónica Da Silva

Prof. Adj. Dra. Graciela Plachot

Prof. Adj. Dra. Sandra Carbajal

Prof. Dr. Daniel Trías

Montevideo – Uruguay
Marzo de 2025

Dedicatoria

A mi abuela, Blanca Roig (1929-2023) y a mi padre, Álvaro Chiarino (1939-2023). La sensibilidad y generosidad de mi abuela materna; el esfuerzo y persistencia de mi padre; han sido de inspiración en mi vida, y en esta tesis también.

A mi madre, Marta. Por su afecto y cuidado, por siempre promoverme que el estudio abra puertas. Este logro también es suyo.

A mi pareja, Anto. Por la bendición de compartir su compañía en estos últimos quince años, su amor y confianza me hacen crecer en lo cotidiano.

A mi hija, Emi. El regalo más lindo que me dio la vida: su alegría es la mía.

Agradecimientos

Con un profundo sentimiento de alegría, gratitud y humildad, escribo en el cierre de la escritura de la tesis, un reconocimiento a quienes han estado -y están- acompañando de diferentes formas este recorrido. Gracias a ellas y ellos es que puede ir transitando hacia el cierre de esta aventura de aprendizajes y desafíos.

A los directores de la tesis, Karina Curione y Juan Antonio Huertas, por su rigurosidad, generosidad y cercanía. Por sus tantas retroalimentaciones formativas. Por todo su tiempo dedicado a brindarme innumerables oportunidades de aprendizaje. Por ser modelos de trabajo académico comprometido. Por ser andamiajes para ampliar horizontes de conocimiento. Por la confianza en el proceso y la paciencia cuando el recorrido se hacía dificultoso. Porque a pesar de que los procesos de formación doctoral son exigentes, desafiantes y desgastantes, hay directores/as de tesis que pueden hacer que el camino también sea disfrutable y transformador.

A las y los estudiantes que participaron en los estudios. Que han compartido con entusiasmo y frescura sus experiencias en las aulas en los inicios universitarios. A todo el estudiantado que he compartido desde mis comienzos en la docencia en la Enseñanza Media desde el año 2007 y en la Enseñanza Superior desde el año 2011. Porque estos casi 20 años como docente han sido fuente de muchos aprendizajes, disfrute y crecimiento, que en gran medida se lo debo a las y los estudiantes que comparto en las aulas cotidianamente.

A las y los compañeras/os docentes de Facultad de Psicología que participaron en el estudio. Por compartir con disposición y generosidad sus experiencias en las aulas. Al colectivo del IPEDH por ser un espacio de pertenencia y formación desde mis comienzos en la docencia universitaria.

A Noe Bardelli, Nico Fiori, Agus Freiberg-Hoffman y César Altamirano, coautores de diferentes artículos que forman parte de esta tesis. Porque su disposición, acumulado de saberes, energía y empatía fueron de gran soporte para transitar momentos desafiantes de la tesis. Cuando el camino se volvía cuesta arriba, una vez más sentí el impulso de los pares para mover el proceso de aprendizaje. También a Diego Cuevasanta y a Juan Romeo Dávila por intercambios fructíferos sobre aspectos de la tesis, especialmente en algunos procedimientos de análisis cuantitativos.

A Claudia Lema desde su lugar de Directora del IPEDH, que de forma muy cálida y afirmativa, confió en este proceso y facilitó el otorgamiento de licencias en dos hitos fundamentales de la tesis, la pasantía en la Universidad Autónoma de Madrid y la finalización de la escritura.

A la Dirección Académica del Doctorado, especialmente a Gabriela Bañuls y Andrea Viera con quienes tuve numerosos intercambios en diferentes instancias, por su disposición, asistencia y orientaciones. A Mateo desde la secretaría quién facilitó de forma sumamente ágil la resolución de diversas consultas. A Beatriz y Fabiana en Bedelía de posgrados que con total disposición me asistieron en procedimientos y dudas vinculadas a cuestiones administrativas de la enseñanza.

A Gaby López por asistir con disposición y celeridad en la revisión de estilo de la tesis. Por hacer más clara y agradable la lectura.

A las/os integrantes del tribunal de esta tesis: Carolina Rodríguez, Mónica Da Silva, Graciela Plachot, Sandra Carbajal y Daniel Trías. Por la disposición para ser parte del tribunal de la tesis y acompañar el cierre de este recorrido formativo. Por todo lo compartido y por lo que queda por delante.

A la Comisión Académica de Posgrado (CAP) por hacer viable sostener este intenso proceso de formación, a través de su beca de doctorado para docentes. A la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) por el financiamiento de los programas de Iniciación a la Investigación (modalidad 2) y pasantías en el exterior. A la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) por el programa de capacitación en el exterior. A la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) por el financiamiento del programa Desarrollo Pedagógico Docente (DPD) que permitió compartir con muchos docentes algunos desarrollos de la tesis.

A la Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, a la Revista Ciencias Psicológicas, a la Revista Fuentes, la Revista Colombiana de Educación y a la Revista de Interuniversitaria de Formación del Profesorado, por brindarnos espacios para publicar nuestros trabajos. También a las/os editores, revisoras/es pares, correctores/as de estilo y diseñadoras/es por todo su trabajo que enriqueció enormemente cada publicación.

A la Universidad de la República y a la Facultad de Psicología, por ser mi Casa de Estudios durante casi 20 años como estudiante de grado, maestría y doctorado. Por ser una Universidad de puertas abiertas a la sociedad, por brindar oportunidades de transformación y crecimiento para todas y todos.

Finalmente, agradecer a las y los futuros lectoras/es de esta tesis. Espero que sea una conversación abierta hacia nuevas preguntas y posibilidades. Que pueda ser un insumo para iniciar nuevos desafíos de investigación, o bien, para repensar, discutir y construir con otros/as entornos de aprendizaje que despierten la motivación por el aprendizaje de sus estudiantes.

RESUMEN

El propósito de esta tesis doctoral fue investigar el Clima Motivacional de Clase (CMC) y su relación con el Rendimiento Académico (RA) en Unidades Curriculares Obligatorias (UCO) del Ciclo Inicial de la Licenciatura en Psicología en la Universidad de la República. Para ello, se establecieron cuatro objetivos específicos: a) adaptar y validar el cuestionario CMC-Q para la población universitaria de psicología uruguaya; b) analizar las relaciones entre el CMC y el RA en UCO con distintos tamaños de clase en el Ciclo Inicial de la Licenciatura en Psicología; c) indagar cualitativamente las perspectivas de estudiantes y docentes respecto al CMC en las UCO estudiadas; d) explorar y describir las variaciones de estas perspectivas, según se trate del CMC en grupos reducidos y grupos numerosos

El marco teórico que sustenta la presente tesis se basa en contribuciones empíricas y teóricas enmarcadas en tres perspectivas sociocognitivas de la motivación: la Teoría de Metas de Logro, la Teoría de Autodeterminación y la Teoría Cognitiva Social. Desde un diseño de métodos mixtos por múltiples etapas, se realizaron una Revisión Sistemática de Literatura y cuatro estudios empíricos: dos cuantitativos y dos cualitativos, en un formato de tesis por compendio de artículos.

Los resultados de esta tesis contribuyen en diversas direcciones. Se ofrece un análisis actualizado sobre el CMC en la enseñanza universitaria iberoamericana y se validó el cuestionario CMC-Q para el contexto de enseñanza universitaria uruguaya. Además, los hallazgos muestran que el tamaño de la clase influye en la relación entre CMC y RA, destacando el papel clave de los grupos reducidos en el primer año universitario. En base a metainferencias cuantitativas y cualitativas se identificaron componentes con mayor incidencia en la percepción del CMC: en aulas numerosas, son fundamentales el uso de la novedad, la claridad en la organización, un ritmo adecuado y la evaluación orientada al aprendizaje; en grupos reducidos, se valoraron el fomento a la participación, el apoyo a la autonomía, la equidad en el trato y el afecto y apoyo emocional

En conclusión, la tesis aporta evidencia relevante para enriquecer las discusiones de enseñanza universitaria en el contexto poscovid y puede contribuir a la toma de decisiones institucionales, políticas educativas y programas de formación docente universitaria enfocados en los inicios universitarios.

Palabras claves: clima motivacional de clase; rendimiento académico; enseñanza universitaria; primer año; metodología mixta; tamaño de la clase, enseñanza remota de emergencia, Udelar, Uruguay.

ABSTRACT

The purpose of this doctoral thesis was to investigate Classroom Motivational Climate (CMC) and its relationship with Academic Performance (AP) in first year courses of the Bachelor's Degree in Psychology at the University of the Republic. To this purpose, four specific objectives were established: a) to adapt and validate the CMC-Q questionnaire for the Uruguayan university psychology population; b) to analyze the relationships between CMC and AP in first year courses with different class sizes in the Bachelor's Degree in Psychology; c) to qualitatively investigate the perspectives of students and teachers regarding CMC at the first year courses studied. d) explore and describe the variations in these perspectives, depending on whether the CMC is used in small and large groups.

The theoretical framework supporting this thesis is based on empirical and theoretical contributions framed within three sociocognitive perspectives of motivation: Achievement Goal Theory, Self-Determination Theory, and Social Cognitive Theory. Using a multistage mixed-methods design, a Systematic Literature Review and four empirical studies were conducted: two quantitative and two qualitative, in a thesis-based compendium of articles.

The results contribute in several directions. An updated analysis of CMC in Ibero-American university teaching is offered, and the CMC-Q questionnaire was validated for the Uruguayan university teaching context. Furthermore, the findings show that class size influences the relationship between CMC and AP, highlighting the key role of small classes in the first year of university. Based on quantitative and qualitative meta-inferences, the components most strongly impacting perceptions of CMC were identified: in large classrooms, the use of novelty, clarity of organization, an appropriate pace, and learning-oriented assessment were essential; in small groups, the promotion of participation, support for autonomy, fair treatment, and affection and emotional support were valued.

In conclusion, the thesis provides relevant evidence to enrich discussions on university teaching in the post-COVID context and can contribute to institutional decision-making, educational policies, and university teacher training programs focused on early university students.

Keywords: classroom motivational climate; academic performance; higher education; first-year; mixed methods; emergency remote teaching, classroom size, Uruguay.

Glosario de Siglas

AA	Autoeficacia Académica
AFC	Análisis Factorial Confirmatorio
CC	Clima de Clase
CMC	Clima Motivacional de Clase
CMC-Q	<i>Classroom Motivational Climate Questionnaire</i> (Cuestionario de Clima Motivacional de Clase)
ERT	<i>Emergency Remote Teaching</i> (Enseñanza Remota de Emergencia)
ES	Educación Superior
FP	Facultad de Psicología
PELP	Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología
RA	Rendimiento Académico
RSL	Revisión Sistemática de Literatura
TAD	Teoría de Autodeterminación
TCS	Teoría Cognitiva Social
TML	Teoría de Metas de Logro
UCO	Unidad Curricular Obligatoria

Tabla de contenidos

CAPÍTULO 1. Introducción general.....	11
1.1. Fundamentación de la temática y el contexto donde la tesis se inscribe.....	12
1.2. Fundamentos teóricos y empíricos que sustentan la presente tesis.....	22
1.3. Planteamiento del problema y preguntas de investigación.....	31
1.4. Objetivos de la tesis.....	32
1.5. Definiciones metodológicas que guiaron la presente tesis.....	33
1.6. Estructura de la tesis.....	39
1.7. Referencias.....	40
CAPÍTULO 2. Clima motivacional de clase en la enseñanza media y superior iberoamericana: una revisión sistemática.....	65
CAPÍTULO 3. Clima motivacional de clase y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un análisis instrumental y correlacional (Cuanti-1).....	87
CAPÍTULO 4. Percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima motivacional en clases universitarias mediadas por tecnología (Cuali-1).....	115
CAPÍTULO 5. Clima motivacional de clase, autoeficacia y rendimiento académico en cursos de primer año universitario (Estudio Cuanti-2).....	130
CAPÍTULO 6. Percepciones de estudiantes universitarios sobre clima motivacional de clase y autoeficacia académica (Estudio Cuali-2).....	157
CAPÍTULO 7. Conclusiones generales.....	178
7.1. Principales hallazgos de la tesis.....	179
7.2. Integración de hallazgos cuantitativos y cualitativos.....	188
7.3. Metainferencias de hallazgos cuantitativos y cualitativos.....	190
7.4. Limitaciones y direcciones futuras.....	192
7.5. Referencias.....	196
APÉNDICE A. Aspectos éticos.....	204
APÉNDICE B. Instrumentos.....	212

CAPÍTULO 1. Introducción general

1. Introducción General

1.1. Fundamentación de la temática y el contexto donde la tesis se inscribe¹

“En cuanto al clima o atmósfera del espacio pedagógico, nunca dejé de estar preocupado por ella. Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría.”
(Freire, 2004. p.33).

1.1.1. Avances y desafíos en el ingreso y la permanencia estudiantil en universidades latinoamericanas

La Educación Superior (en adelante, ES) es un derecho humano afirmado en diversas declaraciones internacionales (UNESCO, 2022) y cumple un papel sustancial para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Ramos Torres, 2020). Entender la ES como un derecho implica considerarla un bien público y social, así como una responsabilidad de los Estados (UNESCO, 2018), donde se juega parte del desarrollo productivo y la justicia social de un país (Arocena, 2014).

En América Latina -al igual que a nivel mundial- se han presentado tres tendencias en las últimas décadas vinculadas a la ES: a) expansión de la matrícula; b) ingreso de estudiantes provenientes de sectores sociales que históricamente han estado excluidos; y c) altas tasas de abandono en el primer año de cursada que rondan el 50% (Chiroleu, 2013; Ezcurra, 2011; Gentili, 2011; Silva, 2014; Lemaitre, *et. al.*, 2018; Zandomeni et al., 2016). Esta problemática afecta fundamentalmente a estudiantes provenientes de los estratos más bajos y durante el primer año de cursada, constituyendo un fenómeno complejo, multidimensional, multideterminado y contextual (Elichiry, 2011; Engstrom y Tinto, 2007), donde intervienen

¹ A lo largo de la tesis hay tres términos que se utilizan de forma alternada e indistinta: “curso” y “Unidad Curricular Obligatoria (UCO)”; “primer año” y “Ciclo Inicial”; “tamaño de clase numerosa/reducido” y “dispositivo de enseñanza numeroso/reducido”. Esta alternancia tiene una doble fundamentación, por un lado, radica en la necesidad de conservar las nominaciones institucionales del contexto de investigación (Facultad de Psicología/Udelar), y por otro, en la importancia de dar visibilidad a la presente producción académica con perspectiva al ámbito académico internacional, mediante términos aceptados en los tesauros de referencia UNESCO / ERIC, que utilizan las revistas arbitradas para la indexación de palabras clave en bases de datos.

factores del estudiante, de la universidad, el sistema educativo y condiciones a nivel macrosistémico (Chiarino et al., 2024a).

Para hacer efectivo el derecho a la ES resulta imprescindible generar condiciones que promuevan el acceso, la permanencia y el egreso (Carbajal, 2011), lo cual constituye una responsabilidad compartida entre diferentes actores sociales, donde el Estado y la Academia tienen un lugar fundamental (Carbajal, 2014).

1.1.1.1. Singularidades del contexto uruguayo

En Uruguay, la Ley General de Educación N°18.437 (2008), establece que la educación es un derecho humano fundamental, y que el Estado debe garantizar y promover el desarrollo de una educación de calidad a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. La Universidad de la República -institución que reúne más del 85% del estudiantado universitario del país (UNESCO, 2022)-, con 156.437 estudiantes activos en el año 2022 (DGPlan, 2023) se destacan dos aspectos vinculados a los avances democratizadores. Uno vinculado a la composición de la generación de estudiantes ingresantes y otro relativo a la ampliación de la cobertura en el acceso. En tal sentido, se evidencia un aumento de la cantidad de estudiantes que son primera generación universitaria en su familia, que en el año 2022 representaron el 55,7% del estudiantado ingresante (DGPlan, 2023).

Con respecto a la expansión matricular, Uruguay tiene un incremento enlentecido en el acceso y la finalización de estudiantes universitarios. Donde la tasa de acceso a nivel universitario corresponde a 16,3% (2000), 20,1% (2010), 27,1% (2019) y 33,4% (2022); y la tasa de finalización se sitúa en 5,8% (2000), 6,1% (2010), 7,4% (2019), 8,2% (2022) (SITEAL, 2023). Estas cifras evidencian que falta mucho por avanzar en los alcances democratizadores de la ES, especialmente si consideramos que de acuerdo al contexto socioeconómico acceden el doble del estudiantado universitario proveniente de hogares con mayores ingresos frente a quienes provienen de bajo ingresos y la brecha es aún mayor respecto a la finalización, donde la probabilidad de culminar los estudios universitarios es cuatro veces mayor para el estudiantado proveniente de un contexto económico más favorable, respecto a quienes provienen de hogares de menores ingresos (SITEAL, 2023). Estos indicadores evidencian que los esfuerzos no son suficientes: hay que seguir ampliando y profundizando estrategias para garantizar las condiciones que permitan un acceso efectivo, la permanencia y el egreso estudiantil, el desarrollo de aprendizajes significativos y una

educación de calidad (Silva, 2014).

El abandono estudiantil es una problemática para el sistema educativo uruguayo, especialmente, en los niveles medio y universitario (Lizbona y Rumeau, 2013). Respecto a la enseñanza universitaria, la Udelar tiene una tasa de abandono entre 25-50% respecto a los diferentes servicios (Boado, Custodio y Ramírez, 2005; Carbajal, 2014; Fiori y Ramírez, 2014). Por su parte, Fiori y Ramírez (2014) señalan que, en la UdelaR, el 40% de estudiantes que acreditaban menos de diez materias aprobadas -considerando el avance curricular como un indicador de rendimiento académico-, terminó abandonando la carrera.

En lo que refiere a la Licenciatura en Psicología, es la carrera con mayor cantidad de estudiantes en la UdelaR en los últimos años (Dgplan/UdelaR, 2023) y representa cerca del 12% de la matrícula estudiantil universitaria, con un crecimiento de 62% entre el año 2020 (2300 nuevas inscripciones) y el año 2025 (3742 nuevas inscripciones) (Magallanes, 2025). No obstante, se encuentra entre los números más altos de desvinculación durante el primer año (Carbajal, 2015).

En relación a la permanencia y abandono estudiantil en la Udelar, se han desarrollado múltiples estudios (Boado, Custodio y Ramírez, 2011; Diconca y Rey, 2014; Errandonea et al., 2023; Fernández y Cardozo, 2013). Algunos estudios se han centrado en el abandono y otros se han focalizado en la permanencia, explorando una multiplicidad de factores asociados al estudiantado, al profesorado, al clima organizacional y a las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Entre la diversidad de factores estudiados, un componente que resulta relevante destacar refiere a las condiciones de estudio numerosas y sus repercusiones en el abandono, donde existe una incidencia mayor durante el primer año de cursada (Diconca, *et. al.*, 2011; Marrero, 1999). Los dispositivos de enseñanza en contextos de numerosidad, pueden derivar en riesgos asociados a la masificación de los vínculos, donde el anonimato, la serialidad y la falta de personalización en el encuentro pedagógico, impactan negativamente en el compromiso hacia el aprendizaje y la permanencia, generando modos impersonales o de despersonalización en el aula, en detrimento de la dimensión intersubjetiva del vínculo pedagógico (Carli, 2012).

1.1.2. Procesos de enseñanza y aprendizaje universitario en tiempos de pandemia y pospandemia

La pandemia por COVID-19 tuvo un impacto global en el desarrollo humano (CEPAL, 2022). A nivel educativo, más del 90% del estudiantado de todo el mundo fue afectado por la crisis sanitaria (UNESCO, 2020). En este escenario, las instituciones educativas tuvieron que resolver diversos desafíos sobre cuestiones tecnológicas, pedagógicas y sociales para dar continuidad a los programas de enseñanza (Ferri et al., 2020).

Frente a las medidas de confinamiento y distanciamiento físico, las instituciones educativas tuvieron que reorganizar sus formatos y estrategias pedagógicas (Iglesias Pradas et al., 2021). Estas medidas revitalizaron la importancia de las tecnologías digitales (García Aretio, 2021), dando lugar a la denominada Enseñanza Remota de Emergencia -*Emergency Remote Teaching* (ERT)- (Hodges et al., 2020). La ERT constituye un modo temporal de enseñanza, que se desarrolla como una alternativa para resolver la enseñanza de forma remota en situación de crisis sanitaria y que no ha sido diseñada o planificada para tal fin (Hodges et al., 2020). La ERT interpeló particularmente al profesorado desde su rol pedagógico y didáctico. Donde el desarrollo de competencias digitales representó un desafío central para los y las docentes (Cook et al., 2023), quienes tuvieron que llevar adelante de forma contingente una dinámica de enseñanza virtual sincrónica, con desarrollo de actividades y recursos en otros formatos (Juárez-Díaz y Perales, 2021). Esta dinámica de aula, que se diferencia de la educación a distancia, en línea y virtual (Niño Carrasco, et al., 2021), implica un proceso de transformación del formato tradicional en condiciones disruptivas y cambiantes (Affouneh et al., 2020).

Con respecto a los desafíos pedagógicos y didácticos asociados a la ERT, Moorhouse y Kohnke (2021) señalan que la exigencia para el profesorado fue significativa, dado que tuvieron que enseñar y comunicar contenido a través de una pantalla, interactuar y atender las necesidades de sus estudiantes de forma remota, solucionar problemas técnicos y mantener un sentido de presencia en ausencia de proximidad física. No obstante, siguiendo a Plachot (2022a) se identificaron diversas posiciones docentes que involucran desde la repetición de estrategias docentes prepandemia, hasta posturas de innovación y reinención de las prácticas pedagógicas.

También se identificaron otros desafíos y problemáticas asociadas. Autores como Santos Sharpe y Dallaglio (2025) identificaron problemáticas relativas a la adquisición del oficio del estudiante universitario en su proceso de integración social y académica. Por su

parte, Perdomo (2021) señala la falta de interactividad y motivación del estudiantado. Asimismo, se han abordado los impactos negativos en el rendimiento académico (Di Pietro et al., 2020), satisfacción académica (Moya-Salazar et al., 2022), un aumento de las tasas de abandono (Michael Onyema, et al., 2020) y un crecimiento de las desigualdades preexistentes a nivel educativo (Cabero-Almenara et al., 2022).

Este evento macrosistémico marcó un punto de inflexión significativo en los sistemas educativos a nivel mundial, configurando un incidente crítico (Monereo, 2021), que generó una serie de transformaciones en los sistemas educativos (Malganova et al., 2021). De acuerdo con Kerres y Buchner (2022) la ERT permitió explorar nuevas posibilidades de integración de herramientas y métodos físicos y digitales orientados a favorecer otras posibilidades de enseñar y aprender (Laufer et al., 2021), consolidando transformaciones en las prácticas educativas universitarias de forma posterior a la pandemia (Broadbent, et al., 2023; Cesco, et al., 2021), las cuales requieren de nuevas investigaciones educativas (Colás-Bravo, 2021) y formación docente adecuada para el rediseño de estrategias pedagógicas y de evaluación (Hortegano et al., 2022).

1.1.2.1. La Universidad de la República y la Facultad de Psicología durante y después del COVID-19

Luego de la declaración en Uruguay de pandemia por COVID-19 el 13 de marzo de 2020, la Udelar suspendió las actividades académicas presenciales, desplazando rápidamente la gran mayoría de sus actividades académicas presenciales a formatos virtuales. Este escenario que se extendió durante aproximadamente dos años -con diversas situaciones en el transcurso de la pandemia- estuvo signado por la incertidumbre a nivel social, sanitario, económico y educativo.

Para asegurar el derecho a la educación superior, la Udelar puso en marcha un conjunto de estrategias, que en materia de enseñanza, fueron articuladas desde el Prorectorado de Enseñanza. En tal sentido, se destacan las orientaciones propuestas por Collazo et al., (2023) que estuvieron asociadas a un conjunto de principios pedagógicos, tales como: coordinación curricular, relevancia en los contenidos de la formación, significatividad de los aprendizajes, dosificación y disponibilidad de los materiales de estudio, uso de recursos de estudio accesibles y diferidos, comunicación dialógica, consistencia entre enseñanza y evaluación, evaluación formativa, confianza y transparencia en el vínculo pedagógico y flexibilidad normativa. Asimismo, se destacó el Programa de Entornos Virtuales de

Aprendizaje (ProEVA) quien implementó un Plan de Contingencia (ProEVA, 2020), con un abordaje desde la pedagogía del cuidado, que procuró atender la diversidad y la vulnerabilidad frente a la situación de emergencia (Rodés et al., 2021).

Diversos estudios abordaron las experiencias de estudiantes y docentes en la Udelar durante el contexto de la ERT. Al igual que en la literatura internacional, los estudios realizados en nuestro contexto reportaron hallazgos mixtos, por un lado, implicaron nuevas oportunidades y desarrollos, y por otro, dificultades e impactos negativos.

Con respecto a las oportunidades que se identificaron en el contexto de pandemia, se destaca la importancia que tuvieron las instituciones educativas en desarrollar estrategias basadas en la flexibilidad y la adaptabilidad, respaldada por los diversos actores institucionales (Caposale et al., 2022). Entre los estudios se identifica a Carabelli (2020) quien mostró que la claridad, organización y dinamismo de las clases virtuales fue un factor muy valorado, destacando la flexibilidad del aprendizaje en línea. En otro sentido, Rodríguez Enriquez y Doninalli (2021) resaltaron la importancia de llevar adelante el uso de estrategias de enseñanza enriquecidas con tecnologías desde el uso de redes sociales. Por su parte, Bassignana y Asuaga (2020) relevaron la importancia de los recursos audiovisuales que tuvieron una relevancia significativa especialmente en la preparación de exámenes. Asimismo, Hortegano et al. (2022) sugieren que la transición a la virtualidad fue un desafío que requirió adaptaciones y aprendizajes por parte del profesorado, experiencia que también permitió reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y explorar nuevas metodologías de enseñanza y evaluación. Otro trabajo realizado por Angeriz et al. (2021) demostró la importancia de un diseño pedagógico flexible e iterativo que se adapte a las necesidades del estudiantado. También se destacó la necesidad de fomentar la autonomía y la autorregulación en los procesos de aprendizaje, así como la combinación de recursos sincrónicos y asincrónicos como una estrategia efectiva para promover la participación y la apropiación conceptual de los contenidos del curso.

No obstante, múltiples estudios señalaron dificultades y desafíos que se presentaron en el contexto de pandemia, Failache et al. (2022) utilizaron registros de 2017 a 2020 e identificaron que el estudiantado matriculado en 2020 tenía más probabilidades de abandonar y tomar menos cursos, con peores resultados en varones y de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Además, el estudio reveló que la falta de acceso a material de estudio, las dificultades en la interacción con estudiantes y docentes, junto con la carga laboral, estuvieron asociadas con menos cursos aprobados y calificaciones promedio más bajas. Por otro lado, el

estudio realizado con docentes del área de la salud identificó altos niveles de cansancio emocional (Araujo et al., 2022).

En Facultad de Psicología, Pequeño et al., (2020) abordaron experiencias de estudiantes y docentes durante la pandemia, donde el profesorado señaló como impedimentos la sobrecarga de trabajo, la incertidumbre y la dificultad para comunicarse con sus estudiantes. Por su parte, el estudiantado resaltó la falta de interacción con los docentes y pares estudiantiles, y las dificultades con las evaluaciones.

En consonancia con las disposiciones del Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar, la Facultad de Psicología comenzó el retorno progresivo de las actividades presenciales desde el segundo semestre del 2021 hasta el primer semestre del 2022 (Resolución N°35, Sesión del 19 de Julio de 2021, Consejo de la Facultad de Psicología). Cabe destacar, que a partir de un análisis de las guías curriculares de las Unidades Curriculares Obligatorias (UCO) en el Ciclo Inicial de la Licenciatura en Psicología disponibles en el Sistema de Información de la Facultad de Psicología (SIFP), se revela que en el año 2019 ninguna UCO ofrecía modalidades de cursada virtual sincrónica o híbrida, en tanto que, para el año 2024 un 93% de las UCO presentó algún tipo de modalidad virtual sincrónica o híbrida (híbrida 40%; virtual 33%; virtual e híbrida 20%; solo presencial 7%) para el Ciclo Inicial o primer año (SIFP, 2025). Estas cifras evidencian las notorias transformaciones en los formatos de enseñanza pospandemia y resaltan la importancia de investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje en modalidades de enseñanzas virtuales sincrónicas e híbridas.

1.1.3. ¿Por qué prestar atención a los inicios universitarios?

Las primeras experiencias universitarias son una clave para comprender las trayectorias estudiantiles (Figuera Gazo, 2014). En esta dirección, diversos estudios se han enfocado en estudiar la transición desde el nivel medio al superior, el proceso de ingreso a la institución y el acceso efectivo durante el primer año de cursada (García, 2024). De acuerdo con Sotelo (2024) se identificaron tres líneas de investigación vinculadas a los inicios universitarios: a) el diseño de políticas educativas para el ingreso (Chiroleu, 1999; Ezcurra, 2011); b) el ingreso en cuanto transición, zona de pasaje, afiliación, experiencia (Carbajal, 2011; Carbajal, 2021; Carli, 2012; Pierella, 2014; Pierella, 2019); c) las prácticas pedagógicas y didácticas para los ingresos universitarios (Más Rocha y Mancovsky, 2019).

Dentro de la literatura especializada sobre el primer año a nivel universitario, tres de los tópicos que concentran la mayor parte de la atención en los estudios empíricos, refieren a la persistencia académica, el rendimiento académico y el bienestar estudiantil. Entre los factores que influyen en estos resultados, una revisión exploratoria realizada en la presente tesis identificó:

a) el rendimiento académico previo es un fuerte predictor del desempeño académico en la universidad (McKenzie y Schweitzer, 2001; Olani, 2009);

b) la motivación y la autoeficacia influyen significativamente en el rendimiento académico y el bienestar estudiantil (Brahm et al., 2017; Casanova et al., 2024; Chemers, et al., 2001; van Rooij et al., 2017);

c) la integración social, las redes sociales, el apoyo entre pares y la construcción de un sentido de pertenencia influyen en la permanencia estudiantil (Brouwer et al., 2016; Eckles y Stradley, 2012; Griffin et al., 2022; Hausmann et al., 2007; Tinto, 2023; Wilcox et al., 2005);

d) el apoyo social de docentes, estudiantes y familiares representa un factor clave en la adaptación estudiantil (Friedlander et al., 2007);

e) el compromiso académico influye en el rendimiento académico y la retención estudiantil (Krause y Coates, 2008; Kuh et al., 2008);

f) el estrés, la ansiedad y la depresión pueden afectar negativamente el rendimiento académico y el bienestar estudiantil (Wilcox y Nordstokke, 2019);

g) los factores demográficos, como la edad, el sexo y el nivel educativo de padres y madres, pueden resultar un predictor del rendimiento académico aunque con diferencias según contexto sociocultural y carrera universitaria (Casanova et al., 2024; Fike y Fike, 2008);

h) las responsabilidades laborales y las dificultades económicas pueden afectar negativamente el rendimiento académico (McKenzie y Schweitzer, 2001);

j) la resiliencia y el autoconcepto académico se asocian con una mejor adaptación a la universidad y un mejor rendimiento académico (Ayala y Manzano, 2018; Haktanir et al., 2018; Schaeper, 2020).

Cabe destacar, que entre los diversos factores que influyen en el proceso de integración social y académica en el contexto universitario, Kuh et al. (2016) y Tinto (2007) jerarquizan la importancia del rol que tienen las instituciones en generar condiciones para establecer relaciones significativas con el profesorado y los pares estudiantiles. En tal sentido, Tinto (2012) resalta la importancia que tienen las aulas de primer año, donde las instituciones tienen que prestar atención para dirigir sus acciones: “Para la mayoría de los estudiantes, el aula es uno, o tal vez el único lugar, donde se reúnen con el personal académico y otros

estudiantes, y participan en actividades de aprendizaje. Su éxito en la universidad se basa en el éxito en el aula, una clase y un curso (asignatura) a la vez.” (Tinto, 2012, p. 4). En esta misma dirección, (Plachot, 2022b) resalta la relevancia que juegan las docencias en los inicios universitarios para modelar las experiencias que afectan la persistencia estudiantil.

Como corolario de lo anteriormente expresado, producir conocimiento sobre los procesos interactivos en las aulas de primer año, permitirá comprender las relaciones con variables psicoeducativas clave en los inicios universitarios del estudiantado.

1.1.4. ¿Qué relevancia tiene el Rendimiento Académico (RA) en la ES?

El RA constituye un tópico de gran relevancia en la psicología educacional (Winne y Nesbit, 2010). No obstante, su definición y medición resultan complejas, dado que corresponde a una variable multidimensional y multideterminada cuyo propósito es reflejar los aprendizajes del estudiantado (Gutiérrez-de-Rozas et al., 2022).

Cabe destacar, que a nivel universitario el RA es uno de los principales predictores del abandono (Baars y Arnold, 2014; Chiarino, et al., 2024a.; Esteban *et. al.*, 2017; Fonseca y García, 2016; Kahn y Nauta, 2001; Munizaga et al., 2018; Lenta, 2019) y corresponde a un fenómeno que se encuentra influido por múltiples factores, entre los que se encuentran aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y contextuales (Winne y Nesbit, 2010). En tal dirección, la revisión metaanalítica realizada por Richardson et al. (2012) identificó que existe una relación significativa, positiva y moderada del RA con la autoeficacia académica ($r = .31 / R^2 = .10$) y con la motivación de logro ($r = .32 / R^2 = .10$).

Con respecto a la Facultad de Psicología (Udelar) la enseñanza y su relación con el RA estudiantil ha sido un tema de preocupación institucional, donde se han identificado altos niveles de aplazados en UCO del Ciclo Inicial, que se vinculan con una baja asistencia a clases y presentación a evaluaciones parciales (Protesoni et al., 2023). Asimismo, se destacan los hallazgos realizados en la tesis doctoral de Curione (2018) sobre motivación, autorregulación y rendimiento académico, quien identificó que la autoeficacia, la ansiedad ante las pruebas, la búsqueda de ayuda, la regulación del esfuerzo y la repetición explicaron un 20% de la varianza del RA, siendo el mejor predictor la autoeficacia ($\beta = .17; p = .04$). Otro de los hallazgos a destacar, en este caso, por el Observatorio de Enseñanza Profesional (OEP) de la Facultad de Psicología indicaron altos niveles de desaprobación y abandono de cursos, junto a resultados de RA diferenciados según tamaños de clase. Para el caso de la modalidad plenario o tamaño de clase con grupos numerosos se identificaron mayores niveles de

desaprobación, mientras que los seminarios optativos -tamaño de clase de grupos reducidos-, mostraron mejores tasas de aprobación y calificaciones más altas (OEP, 2024). Estos hallazgos reafirman la importancia de comprender las características singulares de los procesos de enseñanza y aprendizaje en aulas con diferentes tamaños de clase.

1.1.5. ¿Cuál es la importancia de abordar el clima de clase en la universidad?

Existe un amplio acumulado de investigación a nivel internacional que se ha enfocado en estudiar las interacciones en el aula y los múltiples resultados educativos asociados (Hattie, 2012). Entre los constructos con mayores desarrollos para el estudio de las dinámicas interactivas en el aula se encuentra el clima de clase (Alansari y Rubi-Davies, 2020). Este refiere a la percepción sobre aspectos sociales, afectivos e instructivos que se producen entre los participantes en un aula, constituyendo una cualidad de organización y funcionamiento relativamente estable (Bardach et al., 2020).

En relación al clima de aula, existen diferentes líneas de investigación (Evans, et. al., 2009; Elliff y Huertas, 2015), que han explorado diversas dimensiones, tales como: a) clima de convivencia (Alonso- Tapia et. al., 2019), b) clima emocional (Alonso-Tapia et. al., 2018), c) clima sociorrelacional (Dane y Fish, 2000), d) clima de aprendizaje o de apoyo a la autonomía (Ryan y Deci, 2000), y e) el clima motivacional de clase (Ames, 1992), mediante la utilización de diferentes marcos teóricos y metodologías de investigación.

Algunos de los hallazgos más relevantes a nivel universitario refieren a una serie de asociaciones significativas entre las percepciones del clima de aula sobre la autoeficacia académica (Alt, 2015), la motivación y compromiso por el aprendizaje (Jang et al., 2016) y el compromiso (Kim y Lundberg, 2016). Si bien los estudios sobre clima de aula tienen varias décadas, existe una predominancia de estudios en los niveles primario y secundario mediante enfoques cuantitativos, en tanto que, los estudios a nivel universitario son menos abundantes, y dentro de estos, los que utilizan una metodología cualitativa o mixta son aún más escasos (Alansari y Rubi-Davies, 2020).

Si bien nuestras búsquedas no identificaron estudios a nivel universitario sobre clima de clase en Uruguay, un estudio realizado en enseñanza primaria y media por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) durante el período 2015-2016, revela que el clima de aula es un factor que contribuye al logro educativo, a reducir las inequidades y es una de las variables que puede contribuir a la mejora de la calidad de la educación en Uruguay (INEEd, 2017). En tal dirección, los climas de aula capaces de promover la motivación hacia

el aprendizaje y el rendimiento académico deberían ser un foco de interés para los diferentes niveles de enseñanza en nuestro sistema educativo.

1.2. Fundamentos teóricos y empíricos que sustentan la presente tesis

1.2.1. Comprender la motivación desde una perspectiva sociocognitiva

La motivación es uno de los constructos más estudiados en el ámbito de la psicología educativa (Koenka, 2020) y ocupa un lugar central en la investigación de la enseñanza y aprendizaje, así como también, para el desarrollo planes de estudio, intervenciones y reformas educativas (Pintrich, 2003). El término motivación se deriva del verbo latino *movere*, que significa mover. En tal sentido, las teorías motivacionales intentan comprender qué es lo que mueve a los sujetos a realizar ciertas acciones (energización) y hacia qué actividades o tareas (dirección) (Eccles et al., 1998; Pintrich, 2003). Por motivación entendemos “el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene” (Pintrich y Schunk, 2006, p. 5). Asimismo, corresponde a “un proceso psicológico (no meramente cognitivo, la energía que proporciona la motivación tiene un alto componente afectivo, emocional) que determina la planificación y la actuación del sujeto” (Huertas, 1997, p. 33).

La motivación humana tradicionalmente ha sido considerada como una fuerza psicológica dirigida (Lens et al., 2008) y debe entenderse como un proceso complejo de activación y orientación de la acción. Tiene un carácter activo y voluntario, persistente en el tiempo, se vincula con necesidades adaptativas e involucra componentes afectivos emocionales y se dirige hacia una meta (Huertas, 1997). Los estudios motivacionales abordan las condiciones en las que se desarrollan dichos procesos, en una compleja trama de interacción entre el sujeto y su entorno (Cook y Artino, 2016). A lo largo de la historia se han desarrollado una gran cantidad de teorías explicativas sobre diversos procesos que orientan a los sujetos para alcanzar determinadas metas u objetivos (Curione y Huertas, 2016). Algunos autores agrupan las perspectivas según contenidos, procesos y contextos (Bowditch et al, 2008) y otros en teorías hedónicas, cognitivas y de desarrollo personal (Roedelein, 2006).

La presente tesis tomará como referencia a tres vertientes teóricas enmarcadas en el enfoque socio-cognitivo de la motivación: la Teoría de Metas de Logro (TML), la Teoría de Autodeterminación (TAD) y la Teoría Cognitiva Social (TCS).

1.2.1.1. Teoría de Metas de Logro (TML)

La Teoría de Metas de Logro (TML) es una de las cinco tradiciones actuales en el marco sociocognitivo para la comprensión de la motivación (Huertas, 2024). Consolidada en la década de los 80' en base a aportes de Carole Ames, Carol Dweck, Martin Maehr y John Nicholls, esta perspectiva teórica aborda las conexiones entre las creencias, el afecto, el comportamiento y el contexto sociocultural de los sujetos (Urdan y Kaplan, 2020) y cómo estas conexiones los orientan a alcanzar ciertas metas (Ames, 1992).

Entre las metas de logro que han recibido la mayor cantidad de atención en la literatura motivacional, refieren a una serie de patrones contrastantes que según los autores referentes se denominan alternativamente: metas de aprendizaje vs. de rendimiento (Dweck y Legett, 1988, Elliot y Dweck, 1988), metas que involucran la tarea vs. metas que involucran el ego (Maehr y Nicholls, 1980) o metas de dominio vs. metas de rendimiento (Ames y Archer, 1988).

Las estructuras de metas de clase influyen en las metas que se propone el estudiantado (Bardach et al., 2020; Covington, 2000; Urdan y Schoenfelder, 2006). Las metas dominio se centran en mejorar la competencia y la comprensión, mientras que las metas de rendimiento enfatizan la demostración de habilidades y las comparaciones sociales (Meece et al., 2006; Patrick et al., 2011). No obstante, autores como King y Watkins (2011) resaltan la importancia de considerar también las metas sociales, además de las metas académicas. Las metas sociales ponen énfasis en las preocupaciones relacionales e involucran metas vinculadas al sentido de pertenencia, así como la preocupación o solidaridad social (King et al., 2013).

Es importante señalar, que la motivación del estudiantado para alcanzar metas sociales y académicas es el resultado de la reciprocidad en la interacción con el profesorado y con sus pares (Wentzel, 2009). En tal sentido, Wentzel (2010) señala que el estudiantado valorará y buscará alcanzar metas académicas y sociales cuando perciban que las relaciones con sus profesores y pares se caracterizan por: a) comunicar expectativas y valores, entusiasmo e interés por las actividades académicas e información clara sobre las metas que deben alcanzarse; b) facilitar el logro de sus metas al proporcionándoles ayuda, asesoramiento e instrucción; c) crear un entorno seguro, basado en el establecimiento de relaciones respetuosas y un trato cuidadoso; y d) brindar apoyo y cuidado emocional, que involucre una preocupación y reconocimiento positivo.

Entre los aportes destacados de la TML se destaca el desarrollo de intervenciones en el aula (Anderman, 2020). Uno de los marcos más influyentes fue conocido por el acrónimo

TARGET propuesto por Epstein (1988) y difundido ampliamente por Ames (1992). Este modelo permite identificar prácticas pedagógicas específicas que influyen en la orientación hacia metas de dominio o rendimiento en el estudiantado (Meece et al., 2006). Para el diseño de las estructuras de clase el modelo establece una serie de parámetros enfocados a las tareas propuestas (T), estructuradas de forma variada y con un desafío óptimo, junto a la autoridad (A) relativo al grado en que el profesorado involucra al estudiantado en la toma de decisiones, promoviendo así su autonomía. Otro aspecto destacado es el reconocimiento (R) que involucra reconocer el esfuerzo y progreso en el trabajo del estudiantado, pero sin realizar distinciones que promuevan la competencia. Otro aspecto instruccional relevante es el fomento del trabajo en grupo (G) para favorecer la colaboración entre pares. También lo son las prácticas de evaluación (E) que contemplen estándares, criterios, métodos y frecuencias, con especial importancia en la percepción del estudiantado sobre el propósito para su aprendizaje. Por último, se considera la gestión del tiempo (T) por parte del profesorado; el manejo adecuado y flexible del mismo, de acuerdo con las demandas de las tareas y las características del estudiantado. Autores más recientes han señalado la importancia de las relaciones sociales en el aula, que tendrían que caracterizarse por un afecto positivo y respeto mutuo, sugiriendo agregar una (S) al acrónimo Targets (Chazan et al. 2023).

1.2.1.1.1. Clima Motivacional de Clase

Con una fuerte influencia de la TML, el constructo *Clima Motivacional de Clase* (CMC) se ha utilizado para referirse en términos generales a las características del entorno educativo que contribuyen a formar creencias motivacionales entre las y los estudiantes en ese contexto (Robinson, 2023). En el contexto del aula se define como el conjunto de patrones de actuación del profesorado que configuran el entorno de enseñanza y aprendizaje (Ames, 1992). Dicha autora diferencia entre climas orientados al aprendizaje (adquisición de conocimiento y dominio de habilidades) y de climas orientados al rendimiento (calificaciones y resultados). En una clase orientada a metas de aprendizaje el foco está puesto en el esfuerzo, los profesores dan soporte a la autonomía al brindar al estudiantado posibilidades de elegir, de establecer prioridades, ofrecer variedad de opciones en las tareas, generar demandas razonables en sus solicitudes e involucrar al estudiantado en la toma de decisiones. La autora también teorizó que el modo de evaluación es uno de los factores con mayor influencia en la motivación estudiantil. La investigación ha mostrado que la presión de la evaluación externa y el énfasis en la comparación social tienen un impacto negativo en la motivación intrínseca del

estudiantado (Ames, 1992). En síntesis, el modelo teórico de Ames (1992) propone tres elementos claves de la estructura de la clase que afectan el modo en que las y los estudiantes se orientan al aprendizaje: “la noción de experiencia subjetiva y significado tiene importantes implicaciones para examinar el efecto del ambiente o la estructura de clase en la motivación del estudiante” (p.8).

En otras palabras, el CMC refiere a un conjunto de actitudes, respuestas afectivas y percepciones del estudiante sobre las relaciones con sus docentes y las actividades que los mismos proponen y desarrollan en el aula (Leal-Soto et al, 2016). Algunos de los resultados más significativos vinculados al estudio del CMC refieren a su relación con la autoeficacia, expectativas de éxito, interés, esfuerzo, aceptación y valoración del docente, tanto en estudiantes de bajo riesgo, como en los de alto riesgo de abandono en el sistema educativo (Alonso-Tapia, 2016), así como también, el compromiso escolar y logro académico (Gutiérrez et al., 2017).

Para operativizar el estudio del CMC, uno de los instrumentos que se ha desarrollado es el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase, más conocido por sus siglas en inglés como *CMC-Q -Classroom Motivational Climate Questionnaire-* (Alonso-Tapia y Fernández-Heredia, 2008). Este cuestionario está conformado por 32 ítems vinculados a una serie de patrones de actuación docente y ha sido aplicado en diversos entornos educativos (fundamentalmente en enseñanza secundaria y en España), reportando una confiabilidad y validez psicométrica robusta (Alonso-Tapia y Ruiz-Díaz, 2022). El modelo conceptual que subyace al CMC-Q se estructura en 16 patrones de actuación de los docentes (novedad, conocimiento previo, relacionar temas, estímulo a la participación, mensajes de aprendizaje, claridad en los objetivos, claridad en la organización, apoyo a la autonomía, actuación paso a paso, uso frecuente de ejemplos, ritmo adecuado, retroalimentación regular, evaluación para aprender, reconocimiento del esfuerzo, equidad de trato, afecto y apoyo emocional) (Alonso-Tapia y Fernández-Heredia, 2008).

Cabe destacar, que los estudios sobre CMC en la enseñanza universitaria son muy escasos (Gutiérrez y Tomás, 2018) a pesar de considerarse un terreno propicio para su investigación (Elliff y Huertas, 2015).

1.2.1.2. Teoría de la Autodeterminación (TAD)

La TAD o Teoría de la Motivación Intrínseca (Ryan y Deci, 2000), corresponde a una teoría amplia del bienestar y desarrollo humano con fuertes implicaciones para la educación

(Ryan y Deci, 2020). Desde esta perspectiva se sostiene que los seres humanos tenemos una tendencia innata a buscar novedades y desafíos, a ampliar y ejercitar las propias capacidades, explorar y aprender (Ryan y Deci, 2000). Asimismo, se propone que la motivación humana se fomenta a través del cumplimiento de tres necesidades psicosociales básicas: autonomía, competencia y relacionamiento.

La autonomía o autodeterminación es el componente principal de la motivación intrínseca (Curione y Huertas, 2016) y tiene una fuerte influencia en el compromiso por el aprendizaje del estudiantado (Reeve et al., 2004). Refiere a un sentido de iniciativa y propiedad de las propias acciones (Ryan y Deci, 2020). De acuerdo con Cook y Artino (2016) la autonomía se promueve brindando oportunidades de elección, reconociendo sentimientos, evitando juicios y fomentando la responsabilidad personal; mientras que las recompensas y los castigos la socavan. Es importante señalar que las conductas de apoyo de los docentes se correlacionan positivamente con una variedad de resultados deseados en el estudiantado, incluido el desempeño, el compromiso y el bienestar (Howard et al., 2024).

Siguiendo, a Assor et al., (2010) los tipos de conductas docentes que mejoran la autonomía fueron fomentar la relevancia, permitir la crítica y brindar opciones, y los tres tipos de conductas docentes que suprimen la autonomía fueron suprimir la crítica, entrometerse y forzar actos sin sentido. Las conductas de apoyo del profesorado se correlacionaron positivamente con una variedad de resultados deseados del estudiantado, incluido el desempeño, el compromiso y el bienestar. Adicionalmente, Ahmadi et al., (2023) resaltan que para apoyar la autonomía, el profesorado tendrá que: utilizar los conocimientos adquiridos o preferencias del estudiantado para diseñar una clase más personalizada; proporcionar fundamentos de por qué una actividad es importante o valiosa y para qué podría resultar útil; ajustar el ritmo de trabajo a las necesidades del estudiantado; promover la proactividad dando lugar a que las/os estudiantes puedan tomar la iniciativas en actividades relativas a su proceso de aprendizaje; preguntarle al estudiantado acerca de sus experiencias en el transcurso de las clases; proporcionar una variedad de actividades que mantengan el interés por la tarea; provocar la curiosidad con recursos novedosos; explicitar y acordar qué es importante demostrar en clase; proporcionar recursos complementarios para el aprendizaje, como por ejemplo horarios de consulta. No obstante, una postura docente que frustre la autonomía se caracteriza por: utilizar un lenguaje controlador a la hora de proporcionar tareas o retroalimentaciones; establecer actividades excluyentes como por ejemplo no hacer nada mientras otros compañeros/as terminan; plantear plazos urgentes; utilizar el elogio en los

resultados como recompensa; exhibir soluciones o respuestas sin dejar lugar a que el estudiantado intente resolver un determinado problema o tarea.

La competencia corresponde a la sensación de dominio, una creencia del sujeto que puede alcanzar logros o metas que se propone. La necesidad de competencia se satisface en entornos que ofrecen desafíos óptimos, retroalimentación positiva y oportunidades de crecimiento (Ryan y Deci, 2020). De acuerdo al estudio realizado por Ahmadi et al., (2023) para favorecer la competencia del estudiantado, el profesorado tiene que: proporcionar desafíos con un nivel óptimo de complejidad; brindar retroalimentación específica y oportuna; elogiar el esfuerzo o acciones de los/as estudiantes favorables para su proceso de aprendizaje; acompañar al estudiantado a que pueda plantearse metas para el desarrollo de tareas o actividades; ofrecer expectativas positivas para el éxito de las y los estudiantes; utilizar ejemplos de forma frecuente; proporcionar retroalimentación sobre dificultades del estudiante en privado; brindar orientaciones, objetivos y tareas de forma clara; hacer preguntas para ampliar la comprensión; facilitar el seguimiento del progreso; organizar actividades en las que todo el estudiantado participen; ofrecer pistas sin dar soluciones. No obstante, los comportamientos docentes que tienen un impacto negativo en la competencia, podemos identificar: dar una retroalimentación crítica de forma pública frente a otros/as estudiantes o sin fundamentos; comparar a los resultados entre estudiantes; dejar al estudiantado sin claridad en las instrucciones; tener desorganización en la dinámica del aula; utilizar críticas vagas; plantear tareas demasiado sencillas o difíciles; agrupar al estudiantado en función de su capacidad o promover la competencia por resultados.

El relacionamiento involucra el sentido de pertenencia y conexión con los demás (Urhahne y Wijnia, 2023). Los entornos sociales que proporcionan seguridad y apoyo promueven el desarrollo de la motivación intrínseca (Huertas, 2024). Entre los comportamientos del profesorado que puedan facilitar el cumplimiento de esta necesidad, Ahmadi et al., (2023) destaca: actuar con calidez frente al estudiantado; preguntar por el progreso, bienestar y/o sentimientos; expresar afecto en la relación pedagógica; promover la cooperación entre estudiantes; presentar el contenido con entusiasmo; integrar la perspectiva del estudiantado antes de sugerir algo; facilitar la creación de grupos en función de intereses. No obstante, los comportamientos que tienen un impacto negativo corresponden a: ignorar al estudiantado en momentos que sería necesario prestar atención; utilizar un lenguaje abusivo, hiriente, peyorativo o irónico; utilizar castigos y comunicarse con un tono hostil o gritar.

Desde la TAD se ha definido una taxonomía para describir los tipos de motivación en un conjunto de categorías: amotivación, motivación extrínseca -conformada por cuatro

subcategorías asociadas regulación externa, introyección, identificación, integración- y motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2017). Estas categorías se organizan en un continuo de autodeterminación en función del grado de control externo y la autonomía del sujeto (Stover et al., 2017). El abordaje de los procesos motivacionales asociados a estas categorías tiene un especial interés para comprender e intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Howard et al., 2021).

Por un lado, la *motivación intrínseca* es autónoma y se asocia con una actividad que se realiza por su propio placer y satisfacción (Ryan y Deci, 2000), se vincula con el bienestar del sujeto (Ryan y Deci, 2020) y con un mejores resultados académicos (Taylor et al., 2014), así como también, se relaciona de forma positiva con el compromiso, satisfacción, bienestar, autoeficacia, autoestima e intención de permanecer del estudiantado (Howard et al., 2021). En el otro extremo del continuo encontramos a la *amotivación* que corresponde a la falta de intencionalidad, donde ni los factores extrínsecos, ni los intrínsecos energizan la acción. La desmotivación puede ser resultado de una percepción de falta de competencia para desarrollar una tarea o de una falta de valor o interés, siendo un fuerte predictor negativo del compromiso, el aprendizaje y el bienestar (Ryan y Deci, 2020).

Por su parte, la *motivación extrínseca* corresponde a una categoría amplia que abarca todas las conductas instrumentales. Corresponde a las acciones cuyo objetivo no está asociado a la satisfacción de la actividad en sí misma (Ryan y Vansteenkiste, 2023). En tal sentido, las motivaciones extrínsecas pueden variar de contenido y se dividen en cuatro subtipos (Ryan y Deci, 2020): a) *la regulación externa* corresponde a conductas que están impulsadas por recompensas y castigos impuestos de forma externa; b) *la regulación introyectada* se refiere a una motivación extrínseca parcialmente internalizada regulada por recompensas internas; c) la *regulación identificada*, la persona se identifica con el valor de una actividad y experimenta cierta voluntad o disposición para actuar; y d) la *regulación integrada* que corresponde a una motivación en la que la persona además de reconocerse e identificarse con el valor de la actividad, la encuentra congruente con otros intereses y valores a nivel personal.

Los aportes de la TAD a los entornos educativos se centran en explorar el grado en que satisfacen o frustran las necesidades psicológicas básicas Reeve y Jang, (2006), donde la autonomía es la principal (Curione y Huertas, 2016). En esta dirección, cuanto más autónoma es la motivación de las/os estudiantes, mejor será su rendimiento y satisfacción académica (Guay, 2022) y experimentará sentimientos positivos, interés y placer (Huertas, 2024). Sin embargo, diversos estudios señalan que la motivación intrínseca empieza a disminuir a lo largo de los años escolares (Ryan y Deci, 2020), por lo que investigar las prácticas

pedagógicas específicas en diversos contextos y niveles educativos resulta un desafío permanente a nivel educativo.

1.2.1.3. Teoría Cognitiva Social (TCS)

La TCS es una teoría del desarrollo psicológico humano estructurada centralmente desde los aportes de Albert Bandura (Bandura, 1977; Bandura; 1986, Bandura, 1991; Bandura, 1999) y ampliada por las contribuciones teóricas y empíricas realizadas por Zimmerman, Schunk, Pajares y Usher (Schunk y diBenedetto, 2020). Este desarrolló enfatiza el papel sustantivo que juega el entorno social y sus efectos en la motivación, el aprendizaje y la autorregulación (Schunk y Usher, 2019).

Desde la TCS se concibe al ser humano considerando su capacidad de agencia, que abarca mecanismos autoorganizativos, proactivos, autorreflexivos y autorreguladores. Estos involucran una interacción triádica recíproca entre procesos internos del sujeto (aspectos biológicos, cogniciones, emociones), los patrones de conducta y los eventos ambientales (Bandura, 1986). De acuerdo con Schunk y diBenedetto (2020) este sentido de agencia influye en la creencia que tienen los sujetos respecto a que pueden ejercer un alto grado de influencia sobre eventos importantes en sus vidas. Para ello pondrán en juego sus capacidades cognitivas y autorreguladoras a fin de alcanzar sus metas, establecerán una serie de estrategias para monitorear sus avances y tendrán que ajustarlas cuando lo consideren necesario, donde la autoeficacia juega un rol fundamental (Anderman, 2020).

1.2.1.2.1. Autoeficacia Académica (AA)

La autoeficacia corresponde a las creencias que las personas tienen sobre sus capacidades y los resultados de sus esfuerzos, e influye significativamente en sus comportamientos y elecciones (Bandura, 1986). Es un concepto sinónimo de confianza en la propia competencia y se refiere al juicio de una persona sobre su propia capacidad para realizar una tarea, así como también, organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar los resultados que pretende (Huertas, 2024; Seifert, 2004). A nivel educativo, el estudiantado con una mejor percepción de autoeficacia se involucran en mayor medida en actividades cognitivas y conductuales para mejorar su aprendizaje, que implican el establecimiento de metas, el uso de estrategias de aprendizaje efectivas, el monitoreo y la

evaluación del progreso de sus metas, así como la creación de entornos físicos y sociales efectivos para el aprendizaje (Schunk y DiBenedetto, 2016).

Es importante destacar, que las creencias de autoeficacia se generan y desarrollan a partir de cuatro fuentes principales de información: experiencia de dominio, experiencia vicaria, persuasiones sociales y estado fisiológico. La experiencia de dominio asociada a la interpretación de la propia experiencia del sujeto, se considera la fuente más poderosa. La experiencia vicaria implica observar a otros, mientras que las persuasiones sociales refieren a la retroalimentación de otros significativos como los familias, los pares o el profesorado. El estado fisiológico abarca las respuestas emocionales y fisiológicas a las tareas (Usher y Pajares, 2008).

Este constructo psicológico también está influido por variables sociodemográficas. Por ejemplo, se han identificado percepciones más bajas de AA en el estudiantado primera generación universitaria (Metcalf y Wiener, 2018; Wang y Castañeda-Sound; 2008) y en estudiantes provenientes de hogares con menores ingresos (Satici y Can, 2016).

La AA es especialmente relevante en el ámbito educativo, ya que influye en la capacidad de regular el proceso de aprendizaje del estudiantado (Alt, 2015), predice el rendimiento académico (Chemers et al., 2001; Çikrikci, 2023) con una relación significativa, positiva y moderada de $r = .35$ (Honicke y Broadbent, 2016), se relaciona con la motivación intrínseca y el uso de estrategias de aprendizaje (Bartimote-Aufflick et al., 2015). Asimismo, esta variable psicológica juega un papel relevante en el estudiantado universitario de primer año, dado que se vincula con el rendimiento académico (Curione, 2018), el compromiso académico (Bargmann y Kauffeld, 2023), el ajuste académico (Girelli et al., 2018), la persistencia académica (Wright et al., 2012), la permanencia estudiantil (Elias et al., 2010) y puede constituir un factor protector de la salud mental (Ampuero-Tello et al., 2022).

Considerando la influencia que tiene la AA sobre diversas variables psicológicas, autores como Brouwer et al. (2016), Morton et al. (2014) y van Dinther et al. (2011) resaltan la importancia de llevar adelante acciones institucionales para fortalecer el desarrollo de la autoeficacia académica con estudiantes de primer año universitario. Algunas acciones pueden orientarse al apoyo a la autonomía (Gutiérrez y Tomás, 2018), mejorar la calidad de las interacciones entre el estudiantado y profesorado (Li y Yang, 2021; Huang y Wang, 2023) y las retroalimentaciones que las/os profesores le dan a sus estudiantes (Gore, 2006), otras acciones pueden enfocarse a favorecer el capital social del estudiantado a través del desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje en grupos pequeños (Brouwer et al., 2016).

1.3. Planteamiento del problema y preguntas de investigación

1.3.1. Planteamiento del problema de investigación

La ES constituye un derecho humano fundamental, un bien público y una responsabilidad de los Estados (UNESCO, 2020). Si bien se han desarrollado avances democratizadores, persisten desigualdades que se evidencian en el acceso efectivo y en la permanencia estudiantil (Silva, 2014), donde un porcentaje importante del estudiantado abandona en los inicios universitarios (Engstrom y Tinto, 2007). Este fenómeno adquirió nuevas complejidades en el contexto de pandemia y pospandemia, que implicó un incidente crítico por sus transformaciones en los sistemas, prácticas y modalidades de enseñanza (Monereo, 2021).

Entre los factores que inciden en la permanencia estudiantil, el RA es uno de los principales predictores (Munizaga et al., 2018) y se encuentra influenciado por diversas variables cognitivas, metacognitivas, motivacionales y contextuales (Winne y Nesbit, 2010). La interacción entre estas variables y otras variables cognitivo-motivacionales tienen un momento significativo en el primer año universitario, cuando el estudiantado desarrolla sus primeras experiencias (Figuera Gazo, 2014). En esta dirección, Tinto (2012) señala que resulta imprescindible prestar atención a las aulas de primer año. Si bien los estudios sobre clima de clase tienen varias décadas, en el contexto universitario son escasos y en menor medida desde un abordaje cualitativo o mixto (Alansari y Rubie-Davies). Tampoco se identificaron Uruguay estudios sobre clima de clase y su relación con la motivación por el aprendizaje (CMC), en el primer año universitario, ni en aulas numerosas como es el caso de la Udelar (Chiarino et al., 2024b).

En Uruguay, la Udelar es la universidad que reúne más del 85% del estudiantado del país (UNESCO, 2022). En tanto que, la carrera de Psicología es la opción universitaria con mayor cantidad de inscripciones (DGPlan, 2022), lo que constituye un servicio y una carrera en particular que representa los desafíos característicos de la enseñanza y aprendizaje en contextos numerosos. Las tasas de abandono y los desempeños académicos en el primer año han sido temas de preocupación institucional, atravesados por una serie de desafíos asociados a la enseñanza en condiciones de numerosidad y a transformaciones en los formatos de enseñanza poscovid.

Como corolario de lo anteriormente señalado, la percepción de las relaciones en el aula y la motivación por el aprendizaje del estudiantado (CMC), así como su relación con el

RA en cursos con distintos tamaños de clases, adquieren una importancia sustantiva para comprender las experiencias estudiantiles en el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Udelar. Por lo que, investigar esta relación de variables en los inicios universitarios permitirá producir conocimiento orientado a contribuir al desarrollo de climas de clases que favorezcan la motivación por el aprendizaje, y a través ello, generar de forma potencial beneficios para el estudiantado ingresante, lo que supone implicancias relevantes a nivel académico y educativo.

1.3.2. Preguntas que busca responder la tesis

En base a la fundamentación teórica y empírica anteriormente señalada, la presente tesis se propone las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿El CMC-Q puede considerarse un instrumento adecuado para el estudio del CMC en la enseñanza universitaria de Psicología de la Udelar? ¿y en un contexto de numerosidad? ¿y en formato de enseñanza virtual sincrónica durante el incidente crítico de la pandemia por COVID-19?

- b) ¿Cómo se relaciona el CMC y el RA del estudiantado en UCO del primer año de Psicología en la Udelar? ¿esta relación tiene variaciones de acuerdo a los distintos tamaños de clase?

- c) ¿Cómo percibe el estudiantado y el profesorado el CMC? ¿existen diferencias y similitudes entre dichas percepciones? ¿y entre distintos tamaños de clase?

1.4. Objetivos de la tesis

1.4.1. Objetivo general

El objetivo general de la presente tesis doctoral es investigar el CMC y su relación con el RA en UCO del Ciclo Inicial de Psicología en la Udelar.

1.4.2. Objetivos específicos

Para dar respuesta al objetivo general, se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- a) adaptar y validar el cuestionario CMC-Q para la población universitaria de Psicología uruguaya.
- b) analizar las relaciones entre el CMC y RA en UCO con distintos tamaños de clase en el Ciclo Inicial de Psicología.
- c) indagar cualitativamente las perspectivas de estudiantes y docentes respecto al CMC en las UCO estudiadas.
- d) explorar y describir las variaciones de estas perspectivas según se trate del CMC en grupos reducidos y en grupos numerosos.

1.5. Definiciones metodológicas que guiaron la presente tesis

1.5.1. Diseño metodológico general de la tesis

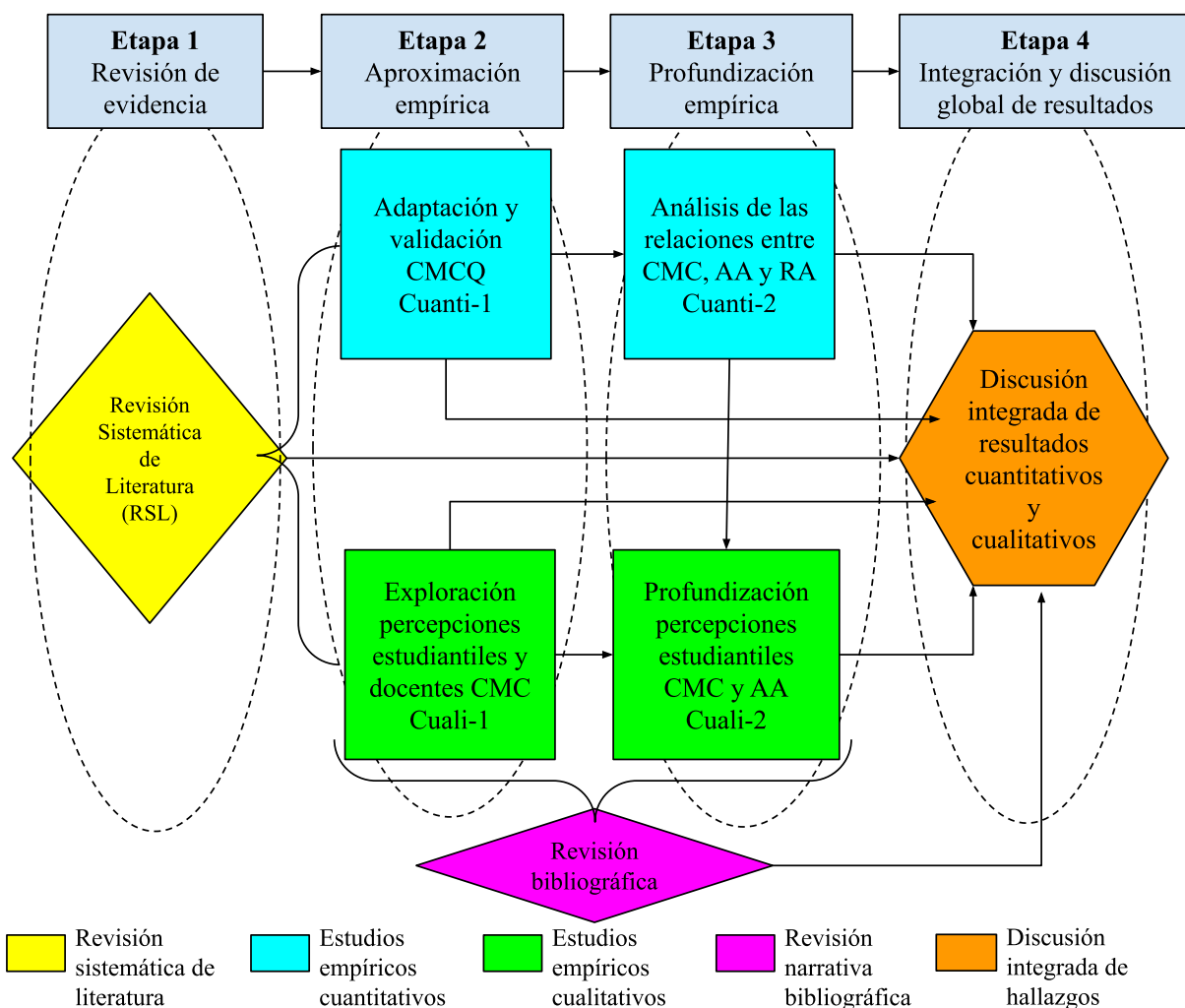
La presente tesis adoptó un diseño de métodos mixtos, que contempló los criterios de calidad propuestos por Hirose y Creswell (2022), a saber: a) realizar una justificación para el uso y la conveniencia de métodos mixtos; b) definir preguntas u objetivos cuantitativos, cualitativos o mixtos; c) identificar el tipo de diseño de métodos mixtos y presentar un diagrama del mismo; d) reportar los datos cuantitativos y cualitativos por separado; e) integrar de forma conjunta datos cuantitativos y cualitativos; e) generar metainferencias que resultaron de la integración de los hallazgos de ambos métodos.

La selección del presente diseño se fundamenta en una serie de fortalezas de la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos propuestas por Greene et al., (1989), conformada por los siguientes propósitos: a) *triangulación*, asociada a la posibilidad de combinar métodos para aumentar la validez de los resultados de la investigación minimizando sesgos inherentes del método, de la técnica o del investigador; b) *complementariedad*, vinculada a la clarificación de los resultados de un método con los resultados del otro método, para aprovechar las fortalezas inherentes de cada uno; y c) *desarrollo*, relativa a la utilización de resultados de un método para informar al otro método.

Se utilizó un diseño mixto con múltiples etapas (Fetters et al., 2013; Nastasi et al. 2007). Este tipo de diseño permite combinar enfoques secuenciales y convergentes durante el proceso de investigación, orientado a ampliar la capacidad comprensiva durante el proceso de investigación (Hamui-Sutton, 2013). El proceso de investigación de la tesis se desarrolló en cuatro etapas, que incluyeron una primera etapa vinculada a una revisión sistemática de la literatura, una segunda etapa de aproximación empírica con dos estudios (uno cuantitativo y otro cualitativo), una tercera etapa de profundización empírica con otros dos estudios (uno cuantitativo y otro cualitativo) y una cuarta etapa donde se realizó una integración y discusión global de resultados a partir de los objetivos propuestos en la presente tesis doctoral (ver Figura 1).

Figura 1.

Diseño de métodos mixtos en múltiples etapas



Fuente: elaboración propia (2025).

Cabe destacar, que los estudios empíricos -excepto el estudio vinculado a un objetivo de validación instrumental denominado Cuanti1-, los estudios empíricos Cuanti-2, Cualí-1 y Cualí-2 abordaron de forma intensiva dos casos de estudio (Priya, 2021) (Unidades Curriculares Obligatorias -cursos-). Los casos seleccionados pueden considerarse casos típicos (Patton, 2002) respecto a los tamaños de clase o ratio docente-estudiante -dispositivos de enseñanza- en el Ciclo Inicial -primer año- de la Licenciatura en Psicología (PELP, 2013).

1.5.2. Etapas y especificaciones metodológicas de la tesis²

1.5.2.1. Etapa N°1. Revisión Sistemática de la Literatura (RSL)

En esta primera etapa se realizó una RSL para profundizar sobre la evidencia disponible relativa a los estudios de CMC a nivel iberoamericano en la educación media y superior durante el período 1992-2023 (Chiarino et al., 2024b). A nivel metodológico se utilizaron las pautas definidas en la declaración PRISMA (Moher et al., 2016; Page et al., 2020) y las recomendaciones realizadas por Alexander (2020). Esta etapa permitió realizar un estado del arte del constructo central de la presente tesis “clima motivacional de clase” para el contexto sociocultural más cercano, permitiendo identificar elementos que aportaron a la fundamentación, la toma de decisiones sobre aspectos metodológicos y la identificación de antecedentes para la discusión de los hallazgos realizados en la presente tesis doctoral. Entre los hallazgos de la RSL se destaca que el instrumento CMC-Q (Alonso-Tapia y Fernández, 2008) fue el cuestionario más utilizado con propiedades psicométricas robustas verificadas en diversos estudios y países iberoamericanos (Alonso-Tapia y Ruiz Díaz, 2022), evidencia que fundamentó la elección de dicho instrumento para la realización de los estudios empíricos.

1.5.2.2. Etapa N°2. Estudios de aproximación empírica

En esta segunda etapa se realizaron dos estudios de aproximación empírica que permitieron realizar una adaptación y validación instrumental del CMC-Q -instrumento seleccionado a partir de la RSL- (estudio empírico Cuanti-1) y una exploración de las

² En el Apéndice A se presentan documentos vinculados a los aspectos éticos del proceso de investigación (aval del Comité de Ética de Facultad de Psicología, hoja de información y consentimientos informados). En el Apéndice B se añaden los instrumentos utilizados en los estudios (cuestionarios utilizados, pautas de entrevistas, consigna para narrativas).

percepciones estudiantiles y docentes sobre el CMC en UCO de primer año de Psicología (estudio empírico Cualí-1).

Estudio empírico N°1 (Cuanti-1). Se trata de un estudio de corte cuantitativo que se propuso abordar dos objetivos, uno vinculado a adaptar y validar el cuestionario CMC-Q a la población de estudiantes universitarios de Psicología uruguayos, y otro enfocado a estudiar las relaciones entre CMC y RA (Chiarino et al., 2025a). Se desarrolló un diseño instrumental, cuantitativo transeccional de tipo no experimental, descriptivo y correlacional (Ato y Benavente, 2013). En primer lugar, se realizó una aplicación piloto a 33 estudiantes utilizando un cuestionario abierto a fin de verificar la claridad y comprensión de los ítems para mejorar su adecuación lingüística-cultural, de acuerdo a las pautas de adaptación de instrumentos sugeridas por Beaton et al. (2000). Posteriormente, se utilizó un muestreo no probabilístico incidental o por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017) donde participaron 455 estudiantes universitarios del tercer semestre de Licenciatura en Psicología completando el cuestionario.

Cabe destacar, que se utilizó una Unidad Curricular Obligatoria (UCO) del tercer semestre dado que se trataba de una población similar a la población objetivo (Ciclo Inicial), y atendiendo a que existían múltiples cambios en la condiciones de aplicación del instrumento (numerosidad, enseñanza remota de emergencia y contexto universitario uruguayo) se consideró realizar el proceso de adaptación y validación instrumental en esta población, para implementar de forma posterior el estudio empírico con estudiantes de la población prevista en los objetivos de la tesis -Ciclo inicial- en la etapa de profundización. Con los datos obtenidos, en primer lugar se realizó un análisis de outliers mediante procedimientos univariados y multivariados (Tabachnick y Fidell, 2001). Luego se analizó la estructura interna del CMC-Q, mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y de fiabilidad donde se obtuvieron resultados óptimos (Jordan-Muiños, 2021; Revelle y Condon, 2018). También se relevaron evidencias de validez concurrente con la escala de satisfacción académica del ambiente pedagógico (Medrano y Pérez, 2010) y análisis de regresión lineal del CMC (variable independiente) sobre el RA (variable dependiente) (Hair et al., 2007).

Estudio empírico N°2 (Cuali-1). Corresponde a un estudio cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2022) enfocado a investigar las percepciones estudiantiles y docentes sobre el CMC en clases universitarias de primer año mediadas por tecnología y analizar posibles diferencias según tamaño de clase (reducido/numerosos) (Chiarino et al., 2024b). Mediante un muestreo intencional (Otzen y Manterola, 2017), participaron 144 estudiantes y 18 docentes vinculados a dos UCO con distintos tamaños de clase del Ciclo Inicial -una UCO con un formato de grupos reducidos o seminario (40-45 estudiantes) y una UCO de con un formato

de grupos numerosos o plenario (400-500 estudiantes)-. Los instrumentos utilizados fueron narrativas pedagógicas (McEwan y Egan, 1998; Mertova y Webster, 2019) y entrevistas semiestructuradas (Ruslin et al., 2022). Se realizó un análisis de contenido con un enfoque deductivo (Klingberg et al., 2023), utilizando una codificación estructural (Saldaña, 2021). Se verificó la fiabilidad del proceso de inter-codificación mediante el coeficiente alfa de Krippendorff ($\alpha = .84$) (Hayes y Krippendorff, 2007). El enfoque deductivo permitió contrastar el modelo conceptual que subyace al CMC-Q (16 componentes que influyen en la percepción del CMC) en un nuevo contexto (Elo y Kyngäs, 2008) contribuyendo de esta forma a verificar la adecuación de dicho modelo conceptual al contexto de estudiantes universitarios uruguayos. Los hallazgos evidenciaron diferencias según tamaño de clase y perspectivas de estudiantes y docentes. Este estudio también permitió elaborar un glosario de códigos sobre CMC a partir de los relatos de 162 participantes.

1.5.2.3. Etapa N°3. Estudios de profundización empírica

Luego de analizar los datos de la etapa de aproximación empírica, se realizó una tercera etapa que involucraron dos estudios de profundización empírica. Por un lado, un estudio cuantitativo que analizó las relaciones entre el CMC, AA y RA desde modelos multivariados y la integración de covariables (Cuanti-2). Por otro lado, una profundización de las percepciones estudiantiles del CMC y su relación con las creencias de AA desde un enfoque de análisis de contenido mixto (deductivo/inductivo) (Cuali-2).

Estudio empírico N°3 (Cuanti-2). Luego de verificar la adecuación psicométrica del instrumento CMC-Q a la población de estudiantes universitarios uruguayos de Psicología (Cuanti-1) se procedió a realizar el estudio con la población objetivo (estudiantes del Ciclo Inicial de Psicología) (Chiarino et al., 2026). En tal sentido, el presente estudio se propuso predecir el RA según las percepciones del CMC en UCO de primer año universitario con diferente tamaño de clase (numeroso/reducido). Para poder comprender mejor esta relación se analizó el rol mediador de la AA entre el CMC y el RA. La selección de la AA como variable mediadora para entender mejor la relación entre CMC y RA se realizó en base a la revisión de evidencia empírica y teórica sobre la temática. Se utilizó un diseño cuantitativo, transeccional, no experimental, con un alcance descriptivo y explicativo (Ato y Benavente, 2013). A través de un muestreo incidental o por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), participaron 657 estudiantes del Ciclo Inicial en dos muestras independientes, muestra 1 ($n = 286$) -UCO grupos numerosos- y muestra 2 ($n = 371$) -UCO grupos reducidos-. Los instrumentos

utilizados fueron el CMC-Q (Alondo-Tapia y Fernández-Heredia) y la subescala de autoeficacia del bloque de creencias motivacionales del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich y De Groot, 1990), la versión adaptada y validada en el contexto de enseñanza universitaria uruguaya de Psicología (Curione et al., 2017). Se condujeron análisis de mediación (Hayes, 2017), regresión simple, múltiple y múltiple con modelos anidados (Hair et al., 2007). Los hallazgos realizados contribuyeron a la comprensión de la relación entre el CMC y el RA según tamaño de clase.

Estudio empírico N°4 (Cuali-2). Considerando el rol relevante de la AA para entender la relación entre el CMC y la RA se realizó un cuarto estudio que exploró las percepciones estudiantiles sobre el CMC y su relación con la AA en UCO de primer año (Chiarino et al., 2025b). Participaron 20 estudiantes de dos UCO con tamaños de clase contrastantes (400 vs. 40 estudiantes). Para la selección de estudiantes se utilizó la base de datos del estudio Cuanti-2 y se realizó un Análisis de Perfiles Latentes *-Latent Profile Analysis-* (LPA) (Lanza et al., 2003), en colaboración con el Prof. Dr. Agustín Freiberg-Hoffman. Luego de identificar los patrones de respuesta del estudiantado se seleccionaron los casos de forma aleatoria por conglomerados, lo que permitió acceder a una mejor representación de las perspectivas estudiantiles y de esta forma minimizar el sesgo de selección (Winship, 1992). Esta combinación de métodos permitió guiar la toma de decisiones sobre el muestreo, contribuyendo a la finalidad “desarrollo” relativa a la combinación de métodos propuesta por Greene et al., (1989).

En este estudio se utilizaron entrevistas semiestructuradas (Ruslin et al., 2022). Con la información cualitativa se realizó un análisis de contenido mixto (Proudfoot, 2023), empleando el glosario de códigos diseñado el estudio Cuali-1 y las categorías propuestas por Bardelli y Huertas (2022). Para verificar la fiabilidad del acuerdo inter-codificación se utilizó el coeficiente alfa de Krippendorff ($\alpha = .85$) (Hayes y Krippendorff, 2007). El análisis de contenido con un enfoque mixto permitió identificar componentes de forma deductiva e inductiva que influyen en la percepción del CMC de forma diferenciada para cada tamaño de clase y relacionados con la percepción de la AA. Los hallazgos brindan elementos para enriquecer el modelo conceptual que subyace al CMC-Q.

1.5.2.4. Etapa N°4. Integración de hallazgos y discusión global de resultados

En esta cuarta y última etapa se realizó una discusión e integración global de resultados para dar respuesta a los objetivos propuestos en esta tesis doctoral. Para esta etapa

se consideraron los criterios de calidad para el desarrollo de estudios con métodos mixtos propuestos por Hirose y Creswell (2022), que implican: reportar por separado los hallazgos cuantitativos y cualitativos; integrar de forma conjunta datos de ambos métodos; generar metainferencias que resultaron del análisis de integrado. Cabe mencionar, que en esta etapa fue posible alcanzar dos finalidades de la combinación de métodos mixtos: *triangulación* entre técnicas y/o participantes para arribar a conclusiones más robustas; y *complementariedad* para entender mejor las relaciones estadísticas con información cualitativa.

1.6. Estructura de la tesis

La presente tesis está elaborada en un formato por compendio de artículos, integrado por cinco artículos (al momento de su presentación: dos publicados, uno aprobado y dos en proceso de revisión). De estos cinco artículos, uno es una RSL y cuatro son artículos vinculados a estudios empíricos donde participaron en total 1309 estudiantes y 18 docentes. Los artículos van acompañados al inicio por la presente introducción general y al final por unas conclusiones generales.

En este *capítulo 1* se presenta la introducción general con el objetivo de situar al lector en los aspectos generales de la presente tesis, que incluyen la fundamentación, el marco teórico, el problema y las preguntas de investigación, el objetivo general y los específicos, el diseño metodológico y la estructura de la tesis.

En el *capítulo 2* se presenta la RSL sobre el CMC en la enseñanza media y superior para el contexto iberoamericano durante el período 1992-2023:

Chiarino, N., Curione, K., y Huertas Martínez, J. A. (2024b). Clima motivacional de clase en la enseñanza media y superior iberoamericana: una revisión sistemática. *Ciencias Psicológicas*, 18(2), e-3770. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.3770>

Posteriormente, en el *capítulo 3* se encuentra la adaptación y validación del CMC-Q a la población de estudiantes universitarios uruguayos (Cuanti-1):

Chiarino, N., Freiberg Hoffmann, A., Curione, K., & Huertas-Martínez, J. A. (2025a). Clima motivacional de clase y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un análisis instrumental y correlacional. *Revista Colombiana De Educación*, (97), e20466. <https://doi.org/10.17227/rce.num97-20466>

Luego, en el *capítulo 4* se añade la exploración de las percepciones estudiantiles y docentes sobre el CMC desde un enfoque deductivo (Cuali-1):

Chiarino, N., Altamirano, C., Curione, K. y Huertas J. (2024c). Percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima motivacional en clases universitarias mediadas por tecnología. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 18(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1946>

A continuación, en el *capítulo 5* se agrega el estudio de la relaciones entre el CMC, la AA y el RA en UCO de primer año universitario con diferentes tamaños de clase (Cuanti-2):

Chiarino, N., Fiori Rojido, N., Curione Bulla, K., & Huertas Martínez, J. A. (2026). Relaciones entre clima motivacional de clase, autoeficacia y rendimiento académico en clases numerosas y reducidas de primer año universitario. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 40(1), 221–239. <https://doi.org/10.6018/rifop.714081>

En tanto que, en el *capítulo 6* se dispone el estudio cualitativo sobre el CMC y la AA desde un análisis de contenido con un enfoque mixto en UCO del Ciclo Inicial con un diferentes tamaños de clase (Cuali-2):

Chiarino, N., Bardelli, N., Curione, K., & Huertas Martínez, J. A. (2025b). Percepciones de estudiantes universitarios sobre clima motivacional de clase y autoeficacia académica. *Revista Fuentes*, 27(3), 274–288. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.27451>

Por último, en el *capítulo 7* se presentan las conclusiones generales donde se articulan los hallazgos de los artículos empíricos para dar respuesta a los objetivos de la tesis y se realiza una discusión global e integrada de los resultados.

1.7. Referencias

- Affouneh, S., Salha, S., N., y Khlaif, Z. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(2), 1–3. <https://doi.org/10.30476/IJVLMS.2020.86120.1033>
- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158–1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- Alansari, M., y Rubie-Davies, C. (2020). What about tertiary climate? Reflecting on five decades of class-climate research. *Learning Environment Research*, 23, 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09288-9>
- Alexander, P. A. (2020). Methodological Guidance Paper: The Art and Science of Quality Systematic Reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6-23. <https://doi.org/10.3102/0034654319854352>
- Allan, J., Clarke, K., y Jopling, M. (2009). Effective Teaching in Higher Education: Perceptions of First Year Undergraduate Students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 362-372. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909070.pdf>
- Alonso-Tapia, J., y Fernández-Heredia, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMC-Q). *Psicothema*, 20(4), 883-889. <https://doi.org/10.1174/021037009789610368>
- Alonso-Tapia, J. (2016). Clima motivacional de clase: características, efectos y determinantes. En F. H. Veiga (Coord.), *Compromiso de los Estudiantes en la Escuela: Perspectivas de la Psicología y la Educación. Motivación para el Desempeño Académico* (pp. 9-34). Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes>
- Alonso-Tapia, J. y Nieto, C. (2018). Classroom Emotional Climate: Nature, Measurement, Effects and Implications for Education. *Revista de Psicodidáctica* 24(2). 79-87. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.09.002>

- Alonso-Tapia, J., Simón, C., López-Valle, N., Ulate, M. A. y Biehl, M. L. (2019). Classroom co-living climate: nature, measurement, effects and implications for social education. *A cross-cultural study. Anales de Psicología*, 35(3), 424–433. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.363501>
- Alonso-Tapia, J., y Ruiz-Díaz, M. (2022). Student, teacher, and school factors predicting differences in classroom climate: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 94, 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102115>
- Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environments Research*, 18, 47–67. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9174-5>
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ampuero-Tello, N. L., Zegarra-López, A. C., Padilla-López, D. A., y Venturo-Pimentel, D. S. (2022). Academic self-efficacy as a protective factor for the mental health of university students during the COVID-19 pandemic. *Interacciones*, 8. <https://doi.org/10.24016/2022.v8.289>
- Anderman, E. M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101864. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101864>
- Angeriz, E., De León, D., Chiarino, N., y Cuevasanta, D. (2021). Estrategias didáctico-pedagógicas en contextos educativos de emergencia: la UCO Psicología, Sujeto y Aprendizaje en el curso 2020 (Facultad de Psicología, Udelar). *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 8(1), 13-26. <http://dx.doi.org/10.29156/inter.8.1.3>
- Araujo, B., Bálsamo, A., Fajardo, G., Frutos, J. P., Santucci, N., Silva, G., Osorio, A., y Piñeyro, C. (2023). Síndrome de Burnout en docentes de Licenciaturas de la salud del Edificio Polivalente Parque Batlle de la Udelar en 2022. *Revista Uruguaya de Enfermería*, 18(2), <https://doi.org/10.33517/rue2023v18n2a9>

- Arocena, R. (2014). La investigación universitaria en la democratización del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, 9 (27), 85-102. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92431880005.pdf>
- Assor, A., Kaplan, H., y Roth, G. (2010). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British journal of educational psychology*, 72(2), 261-278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Ato, M. López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ayala, J. C., y Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: the influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321–1335. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Baars, G. J. A. y Arnold, I. J. M. (2014). Early Identification and Characterization of Students Who Drop Out in the First Year at University. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 16(1), 95–109. <https://doi.org/10.2190/CS.16.1.e>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian journal of social psychology*, 2(1), 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bardach, L., Yanagida, T., & Lüftenegger, M. (2020). Studying classroom climate effects in the context of multi-level structural equation modelling: an application-focused theoretical discussion and empirical demonstration. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 348–363. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791071>
- Bardelli, N. & Huertas, J. A. (2022). ¿Qué motiva a los estudiantes de las escuelas técnicas? Una exploración necesaria y pendiente de los climas motivacionales de clase en una escuela electrónica y una agropecuaria de Neuquén. *Entramados: educación y*

sociedad, 9(12), 234-254.

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6485/6768>

- Bargmann, C., & Kauffeld, S. (2023). The interplay of time management and academic self-efficacy and their influence on pre-service teachers' commitment in the first year in higher education. *Higher Education*, 86(6), 1507-1525. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00983-w>
- Beaton, D., Bombardier, C., Guillemin, F. y Ferraz, M. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of self-report Measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191. <https://doi.org/doi:10.1097/00007632-200012150-00014>
- Brahm, T., Jenert, T. & Wagner, D. (2017). The crucial first year: a longitudinal study of students' motivational development at a Swiss Business School. *Higher Education*. 73, 459–478. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0095-8>
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2015). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1918–1942. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319>
- Bassignana, J. R., & Asuaga, C. (2020). El recurso audiovisual como herramienta pedagógica en tiempos de covid-19: un análisis empírico sobre su eficiencia en la Universidad de la República, Uruguay. *Revista del Instituto Internacional de Costos*, (17). <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9115896.pdf>
- Boado, M., Custodio, L. y Ramírez, R. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la UDELAR y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4146>
- Bowditch, J. L., Buono, A. F., y Stewart, M. M. (2008). *A primer on organizational behavior*. Wiley.
- Broadbent, J., Ajjawi, R., Bearman, M. (2023). Beyond emergency remote teaching: did the pandemic lead to lasting change in university courses?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 20, 58 <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00428-z>
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109-118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>
- Caposale, A., Nossar, K., Sajevecius, D., Vázquez, M., Marengo, P., Questa-Tortero, M., & Tejera, A. (2021). Aprendizaje y Buenas Prácticas sobre la pandemia en Educación

- Superior en Uruguay. En Gairín, J. & Muñoz, J. (Eds.), *Educación Superior y Pandemia. Aprendizajes y Buenas Prácticas en Iberoamérica* (pp. 222-237). RedAge.
- Carabelli, Patricia. (2020). Respuesta al brote de COVID-19: tiempo de enseñanza virtual. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 189-198. <https://doi.org/10.2916/inter.7.2.16>
- Carbajal, S. (2011). La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso. Servicio: Facultad de Psicología. Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/5477>
- Carbajal, S. (2014). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 1(1), 72-81. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/17064/1/12-19-1-SM.pdf>
- Carbajal, S. (2015). *De encuentros y desencuentros. Los jóvenes, la vocación y la universidad*. Educación y Psicología en el siglo XXI. Gabriela Bañuls Coordinadora. CSIC. Udelar. https://udelar.edu.uy/pmb/doc_num.php?explnum_id=1415
- Carbajal Toma, S. (2020). El derecho a la educación superior en acción: Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017 (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2070/te.2070.pdf>
- Carli, A (2012). *La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente*. <https://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>
- Casanova, J., Sinval, J., & Almeida, L. (2024). Éxito académico, compromiso y autoeficacia de los estudiantes universitarios de primer año: variables personales y desempeño del primer semestre. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 40(1), 44-53. <https://doi.org/10.6018/analesps.479151>
- Cesco, S., Zara, V., De Toni, A. F., Lugli, P., Betta, G., Evans, A. C., y Orzes, G. (2021). Higher education in the first year of COVID-19: Thoughts and perspectives for the future. *International Journal of Higher Education*, 10(3), 285-294. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p285>

- Chazan, D. J., Pelletier, G. N., & Daniels, L. M. (2022). Achievement Goal Theory Review: An Application to School Psychology. *Canadian Journal of School Psychology, 37*(1), 40-56. <https://doi.org/10.1177/08295735211058319>
- Chemers, M. M., Hu, L.-t., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Chiarino, N., Rodríguez Enríquez, C., Curione, K., Machado, A., Bonilla, M., Aspirot, L., Garófalo, L. & Oliveira, B. (2024). Student dropout and persistence in universities in Latin America and the Caribbean: a mixed systematic review. *Actualidades Investigativas en Educación, 24*(2), 123-161. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306>
- Chiarino, N., Curione, K., & Huertas, J. A. (2024). Classroom motivational climate in Ibero-American secondary and higher education: a systematic review. *Ciencias Psicológicas, 18*(2), e-3770. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.3770>
- Chiarino, N., Altamirano, C., Curione, K. & Huertas, J. (2024c). Percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima motivacional en clases universitarias mediadas por tecnología. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 18*(2), e1946. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1946>
- Chiarino, N., Freiberg-Hoffmann, A., Curione, K. & Huertas-Martínez, J. A. (2025). Classroom Motivational Climate and Academic Performance in University Students: An Instrumental and Correlational Analysis, *Revista Colombiana de Educación, 97*(97), e20466, <https://doi.org/10.17227/rce.num97-20466>
- Chiarino, N., Bardelli, N., Curione, K. & Huertas Martínez, J. A. (2025b). Percepciones de estudiantes universitarios sobre clima motivacional de clase y autoeficacia académica. *Revista Fuentes, 27*(3), 274–288. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.27451>
- Chiarino, N., Fiori Rojido, N., Curione Bulla, K., & Huertas Martínez, J. A. (2026). Relaciones entre clima motivacional de clase, autoeficacia y rendimiento académico en clases numerosas y reducidas de primer año universitario. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 40*(1), 221–239. <https://doi.org/10.6018/rifop.714081>
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología, 22*(2), 279 – 304. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12226914006.pdf>

- Çikrikci, Ö. (2017). *The Effect of Self-efficacy on Student Achievement*. In E. Karadağ (Eds.), *The Factors Effecting Student Achievement*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_6
- Colás-Bravo, P. (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 319-333. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.469871>
- Collazo Siques, M., Cabrera Di Piramo, C., & De Bellis Guerra, S. (2023). El currículo y la enseñanza en la Universidad de la República (Uruguay) en contexto de emergencia: el impulso y su freno. *El Cardo*, (19), 1–14. <https://doi.org/10.33255/18511562/1583>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2022). Los impactos sociodemográficos de la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/47922>
- Consejo Facultad de Psicología. Resolución N°35 sobre Retorno a las actividades presenciales, Sesión del 19 de Julio de 2021. <https://consejo.psico.edu.uy/Distribuidos/787-21.pdf>
- Cook, H., Apps, T., Beckman, K. & Bennett, S. (2023). Digital competence for emergency remote teaching in higher education: understanding the present and anticipating the future. *Education Technology Research Development*, 71, 7–32 <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10194-4>
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997–1014. <https://doi.org/10.1111/medu.13074>
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- Curione, K y Huertas, J. (2016.). *Teorías cognitivas de la motivación humana*. En: Vásquez Echeverría, A. (editor). *Manual de introducción a la psicología cognitiva*. Udelar.
- Curione, K., Gründler, V., Píriz, L., & Huertas, J. A. (2017). MSLQ-UY, validación con estudiantes universitarios uruguayos. *Revista Evaluar*, 17(2), 1-17. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Curione, K. (2018). *Motivación, Autorregulación y Rendimiento Académico en Estudiantes de Psicología*. Tesis de doctorado. Universidad Católica del Uruguay. Facultad de Psicología. <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/handle/10895/1792>
- Diconca, B. y otros (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Udelar.

- Diconca, B. y Rey, R. (2014). *Factores estructurales asociados al abandono en la Universidad de la República*. En CLABES: IV Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior. 53-62. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1022/1047>.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC121071/jrc121071.pdf>
- Dirección General de Planeamiento (Dgplan). (2023). *Síntesis estadística de la Universidad de la República. Datos año 2022*. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/33/2023/12/Datos-Sintesis-estadistica-2022-Web-Llenando-datos-27.12.pdf>
- Dweck, C. S. y Legett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). *Motivation to succeed*. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1017–1095). John Wiley & Sons, Inc.
- Eckles, J. E., Stradley, E. G. A. (2012). Social network analysis of student retention using archival data. *Social Psychology of Education*, 15, 165–180. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9173-z>
- Elias, H., Noordin, N., & Mahyuddin, R. H. (2010). Achievement motivation and self-efficacy in relation to adjustment among university students. *Journal of social sciences*, 6(3), 333-339. <https://doi.org/10.3844/jssp.2010.333.339>
- Elichiry, N. (Comp) (2011). *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Noveduc.
- Elliff, H. y Huertas, J. (2015). Clima motivacional de clase. En búsqueda de matices. *Revista de Psicología*, 11(21), 61-74. <http://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/1591>
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

- Engstrom, C. & Tinto, V. (2007). *Pathways to student success: the impact of learning communities on the success of academically underprepared college students*. Ed. Syracuse University.
- Epstein, J. L. (1988). *Effective schools or effective students: Dealing with diversity*. In R. Haskins & D. MacRae, Jr. (Eds.), *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators*, 89–126. Ablex Publishing.
- Errandonea, G. (2023). Evolución del acceso, la permanencia y el egreso en la Udelar. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 187-199. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.17>
- Esteban, M.; Bernardo, A.; Tuero, E.; Cervero, A.; Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, 10, (2), 75- 81. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.07.003>
- Evans, I., Harvery, S., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131–146. <http://dx.doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. 1a. Los Polvorines.
- Failache, E., Fiori, N., Katzkowicz, N., Machado, A. and Méndez, L. (2022). *Impact of COVID-19 on higher education: Evidence from Uruguay*. In: Serie Documentos de Trabajo 02/22. Montevideo: Universidad de la República Uruguay, FCEA, Instituto de Economía. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/31709>
- Fernández, T., y Cardozo, S. (2015). Educación Superior y persistencia al cabo del primer año en Uruguay. Un estudio longitudinal con base en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003. *Páginas de Educación*, 7(1), 103-128. <https://doi.org/10.22235/pe.v7i1.587>
- Ferri, F.; Grifoni, P. & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10, 86. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Fetters, M. D., Curry, L. A., Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs-principles and practices. *Health Service Research*. 48(6). 2134-56. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>

- Fike, D. S., & Fike, R. (2008). Predictors of First-Year Student Retention in the Community College. *Community College Review*, 36(2), 68-88. <https://doi.org/10.1177/0091552108320222>
- Figuera Gazo, P. (2014). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Laertes.
- Fiori, N. & Ramírez, R. (2014). Desafiliación en la Udelar 2007-2012: trayectorias y perfiles. *Revista InterCambios*, 2(1), 79-88. http://intercambios.cse.edu.uy/wp-content/uploads/2014/05/art8_fiori.pdf
- Fish, M. C. y Dane, E. (2000). The Classroom Systems Observation Scale: Development of an instrument to assess classrooms using a systems perspective. *Learning Environments Research* 3, 67–92. <https://doi.org/10.1023/A:1009979122896>
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, XLV (3) (179), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA.
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of college student development*, 48(3), 259-274. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024>
- García, P. (2024). La importancia de acompañar los inicios de la universidad: Dispositivos institucionales diseñados en clave de derecho. *Entramados: educación y sociedad*, 11(16), 269-287. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/8385>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 24(1), 09–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI.
- Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M., & Salvatore, S. (2018). Autonomy supportive contexts, autonomous motivation, and self-efficacy predict academic adjustment of first-year university students. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00095>.

- Gore, P. A. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. *Journal of Career Assessment*, 14(1), 92-115. <https://doi.org/10.1177/1069072705281367>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Griffin, A., Johnson, K. V., & Jogan, K. (2022). First-Year College Students' Behaviors and Characteristics of Those Who Stay and Those Who Go. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(4), 815-823. <https://doi.org/10.1177/1521025119879414>
- Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>
- Gutiérrez, M. y Tomás, J. M. (2018). Motivational Class Climate, Motivation and Academic Success in University Students. *Revista de Psicodidáctica* (English Ed.), 23(2), 94–101. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.02.001>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Barrica, J. M., & Romero, I. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching*, 35(1), 21. <https://doi.org/10.14201/et20173512137>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E. y Carpintero-Molina, E. (2022). Condicionantes del rendimiento académico: revisión sistemática de 25 años de meta-análisis. *Revista de Educación*, 398, 39-85. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-552>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (2007). *Multivariate Analysis (5.a ed.)*. Prentice-Hall.
- Haktanir, A., Watson, J. C., Ermis-Demirtas, H., Karaman, M. A., Freeman, P. D., Kumaran, A., & Streeter, A. (2021). Resilience, Academic Self-Concept, and College Adjustment Among First-Year Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(1), 161-178. <https://doi.org/10.1177/1521025118810666>
- Hamui-Sutton, A. (2013). An approach to mixed methods research in medical education. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211-216. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n8/v2n8a6.pdf>

- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Hausmann, L.R.M., Schofield, J.W. & Woods, R.L. (2007). Sense of Belonging as a Predictor of Intentions to Persist Among African American and White First-Year College Students. *Research in Higher Education*, 48, 803–839. <https://doi.org/10.1007/s11162-007-9052-9>
- Hayes, A. F. (2017). Partial, conditional, and moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs*, 85(1), 4-40. <https://doi.org/10.1080/03637751.2017.1352100>
- Hayes, A., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación, 6ta. edición*. Mc Graw Hill.
- Hodges, C. B., & Fowler, D. J. (2020). The COVID-19 Crisis and Faculty Members in Higher Education: From Emergency Remote Teaching to Better Teaching through Reflection. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 118-122. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v5i1>
- Honicke, T. & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hortegano, R., Moreira, N., & Rodríguez, E. (2022). Sistematización de experiencias educativas en contexto de transición a la virtualidad en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Uruguay. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 9(2), 27-35. <https://doi.org/10.29156/inter.9.2.5>
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y., y Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Howard, J. L., Slep, G. R., y Wang, X. (2024). Need Support and Need Thwarting: A Meta-Analysis of Autonomy, Competence, and Relatedness Supportive and Thwarting Behaviors in Student Populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/01461672231225364>

- Huang, L., & Wang, D. (2023). Teacher support, academic self-efficacy, student engagement, and academic achievement in emergency online learning. *Behavioral Sciences, 13*(9), 704. <https://doi.org/10.3390/bs13090704>
- Huertas, J. A. (1997). Motivación. Querer aprender. AIQUE.
- Huertas, J. A. (2024). Las teorías de la motivación desde el ámbito sociocognitivo. Cinco tradiciones y un contexto desesperado. En F. Palmero y F. Martínez-Sánchez (Coords.), *Motivación y Emoción*. McGraw Hill.
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J.L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior, 119*, 106713. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>
- INEEd. (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEEEd.
<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
- Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *Journal of Experimental Education, 84*(4), 686–701.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>
- Johnson, ZD y LaBelle, S. (2022). Intención de los estudiantes universitarios de persistir en su educación: los efectos directos e indirectos de la confirmación en el aula y la autoeficacia académica. *Western Journal of Communication, 87*(3), 451–470.
<https://doi.org/10.1080/10570314.2022.2131464>
- Jordan-Muñoz, F. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psocial, 7*(1).
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/123/1232225009/index.html>
- Juárez-Díaz, C., & Perales, M. (2021). Language Teachers' Emergency Remote Teaching Experiences During the COVID-19 Confinement. Profile: *Issues in Teachers' Professional Development, 23*(2), 121–135.
<https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90195>
- Kahn, J. H. y Nauta, M. M. (2001). Social-Cognitive Predictors of First-Year College Persistence: The Importance of Proximal Assessment. *Research in Higher Education, 42*, 633–652. <https://doi.org/10.1023/A:1012225510213>

- Kerres, M., y Buchner, J. (2022). Education after the Pandemic: What We Have (Not) Learned about Learning. *Education Sciences*, 12(5), 315. <https://doi.org/10.3390/educsci12050315>
- Kim, Y. K. y Lundberg, C. A. (2016). A Structural Model of the Relationship Between Student–Faculty Interaction and Cognitive Skills Development Among College Students. *Research in Higher Education*, 57, 288–309. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9387-6>
- King, R. B. y Watkins, D. A. (2012). “Socializing” Achievement Goal Theory: The Need for Social Goals. *Psychological Studies*, 57, 112–116. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0140-8>
- King, R. B., McInerney, D. M. & Watkins, D. A. (2013). Examining the role of social goals in school: A study in two collectivist cultures. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1505–1523. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0179-0>
- Klingberg, S., Stalmeijer, R. E., & Varpio, L. (2023). Using framework analysis methods for qualitative research: AMEE Guide No. 164. *Medical Teacher*, 46(5), 603–610. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2259073>
- Koenka, A. C. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students’ engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540–563. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116>
- Kuh, G. D. (2016). Making learning meaningful: Engaging students in ways that matter to them. *New Directions for Teaching and Learning*, (145), 49-56. <https://doi.org/10.1002/tl.20174>
- Lanza, S. T., Flaherty, B. P., & Collins, L. M. (2003). *Latent class and latent transition analysis*. Handbook of psychology, 663-685.
- Laufer, M.; Leiser, A.; Deacon, B.; Perrin de Brichambaut, P.; Fecher, B.; Kobsda, C. & Hesse, F. (2021). Digital higher education: a divider or bridge builder? Leadership

- perspectives on edtech in a COVID-19 reality. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 18(51). <https://doi-org./10.1186/s41239-021-00287-6>
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: Hablando del qué y del por qué del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 4(1), 1–9. <http://hdl.handle.net/10757/346219>
- Lerdpornkulrat, T., Koul, R., & Poondej, C. (2016). Relationship between perceptions of classroom climate and institutional goal structures and student motivation, engagement and intention to persist in college. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 102–115. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206855>
- Maehr, M. L. y Nicholls, J. G. (1980). *Culture and Achievement Motivation: A Second Look*. In N. Warren (Ed.). *Studies in Cross-Cultural Psychology*. 221-267. Academic Press.
- Magallanes, A. (2025). Nota del 15 de marzo de 2025. Récord de inscripciones a Psicología en 2025: estiman que mayor interés por salud mental explica la suba. *Diario El País*. https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/record-de-inscripciones-a-psicologia-en-2025-estiman-que-mayor-interes-por-salud-mental-explica-la-suba#google_vignette
- Malganova, I. G., Dokhkilgova, D. M., & Saralinova, D. S. (2021). The transformation of the education system during and post COVID-19. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 25(1), 589-599. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.1.14999>
- Marrero, A. (1999). *Del bachillerato a la universidad. Rupturas y continuidades. Éxitos y fracasos*. En Buschiazzo, Contera y Gatti (1999). Montevideo: Cátedra Unesco-AUGM-UdelaR, pp. 225-245.
- Más Rocha, S. M. y Mancovsky, V. (2019). *Por una pedagogía de “los inicios”: más allá del ingreso a la vida universitaria*. Biblos.
- McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who Succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 21–33. <https://doi.org/10.1080/07924360120043621>
- Medrano, A. y Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica*, 7(2), 5-14. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117>

- Meece, J. L., Anderman, E. M., y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Mertova, P., & Webster, L. (2019). *Using Narrative Inquiry as a Research Method: An Introduction to Critical Event Narrative Analysis in Research, Teaching and Professional Practice (2nd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429424533>
- Metcalf, D. A., & Wiener, K. K. K. (2018). Academic self-efficacy in a twenty-first-century Australian university: strategies for first-generation students. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1472–1488. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1484705>
- Michael Onyema, E., Chika Eucheria, N., Ayobamidele Obafemi, F., Sen, S., Grace Atonye, F., Sharma, A., & Omar Alsayed, A. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13). <https://doi.org/10.7176/JEP/11-13-12>
- Moher, D., Stewart, L., & Shekelle, P. (2016). Implementing PRISMA-P: recommendations for prospective authors. *Systematic reviews*, 5, 1-2. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0191-y>
- Moorhouse, B.L., Kohnke, L. (2021) Thriving or Surviving Emergency Remote Teaching Necessitated by COVID-19: University Teachers' Perspectives. *Asia-Pacific Education Researcher*. 30, 279–287. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00567-9>
- Monereo, C. (2021). La educación y la docencia pospandemia. Consecuencias de la COVID-19 como incidente crítico. En *Educación en contingencia durante la COVID-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional*. Fundación SM.
- Morton, S., Mergler, A., & Boman, P. (2014). Managing the Transition: The Role of Optimism and Self-Efficacy for First-Year Australian University Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(1), 90-108. <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.29>
- Moya-Salazar, J., Jaime-Quispe, A., Milachay, Y. S., Cañari, B., Lozano-Zanely, G., Chicoma-Flores, K., Moya-Salazar, M. M., & Contreras-Pulache, H. (2022). What is the perception of medical students about eLearning during the COVID-19 pandemic? A multicenter study in Perú. *Electronic Journal of General Medicine*, 19(6), em402. <https://doi.org/10.29333/ejgm/12289>

- Nastasi, B. K., Hitchcock, J., Sarkar, S., Burkholder, G., Varjas, K., & Jayasena, A. (2007). Mixed Methods in Intervention Research: Theory to Adaptation. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 164-182. <https://doi.org/10.1177/1558689806298181>
- Niño Carrasco, S. A., Castellanos-Ramírez, J. C. & Patrón Espinosa, F. (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. *Revista de Educación a Distancia (RED), 21*(65). <https://doi.org/10.6018/red.440731>
- Leal-Soto, F. & Alonso-Tapia, J. (2017). Cuestionario de Clima Motivacional de la Clase: Validez intercultural, intergénero, evolutiva y predictiva. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 45*(3), 57-70. <https://doi.org/10.21865/RIDEP45.3.05>.
- Lemaitre, M. J., et. al. (2018). *La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. Calidad y aseguramiento de la calidad*. UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- Lenta, R. M. (2019). ¿Qué hay tras la permanencia universitaria? Los cambios más específicos en el acompañamiento académico. *Educação e Pesquisa, 45*. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945190724>.
- Li, L., & Yang, S. (2021). Exploring the Influence of Teacher-Student Interaction on University Students' Self-Efficacy in the Flipped Classroom. *Journal of Education and Learning, 10*(2), 84-90. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746871>
- Lizbona, A y Rumeau, D. (2013). *La educación universitaria en el Uruguay: continuidades, cambios y desafíos (1960-2012)*. Montevideo: INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/la-educacion-universitaria-uruguay.pdf>
- Observatorio de Enseñanza Profesional de la Facultad de Psicología (2024). *Presentación de resultados “Ritmos de avance estudiantil y Rendimiento académico en UCOs”*. Facultad de Psicología (Udelar). <https://psico.edu.uy/noticias/presentacion-de-resultados-ritmos-de-avance-estudiantil-y-rendimiento-academico-en-ucos>
- Olani, A. (2009). Predicción del éxito académico de estudiantes durante el primer año de universidad. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 7*(19), 1053-1072. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1351>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). Informe general CRES 2018. III Conferencia Regional de Educación Superior. <https://www.iesalc.unesco.org/2018/12/13/informe-general-de-la-cres-2018/>

- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hró, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 367-382. <https://doi.org/10.1037/a0023311>
- Perdomo, B. (2021). Publicaciones científicas de países latinoamericanos sobre educación ante el COVID-19. Revisión sistemática de la literatura. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28(43). <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e43>
- Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *UDAL*, (60), 51-62. <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/307/320>
- Pierella, M. P. (2019). Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16). <https://doi.org/10.24215/23468866e074>
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones* (2.ª ed.). Pearson Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>

- Plachot, G. (2022a). Movimientos en las posiciones docentes universitarias en tiempos de pandemia. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 5(2), 144-157. <https://doi.org/10.46954/revistages.v5i2.98>
- Plachot, G. (2022b). El aula de ingreso como lugar curricular donde mirar la comunicación no verbal del discurso docente en la Universidad de la República, Uruguay. *Revista Latinoamericana De Derechos Humanos*, 33(2), 225-250. <https://doi.org/10.15359/rldh.33-2.11>
- Priya, A. (2021). Case Study Methodology of Qualitative Research: Key Attributes and Navigating the Conundrums in Its Application. *Sociological Bulletin*, 70(1), 94-110. <https://doi.org/10.1177/0038022920970318>
- Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje. (2020). Plan de Contingencia del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Udelar. Montevideo. Recuperado de <https://proeva.udelar.edu.uy/plan-de-contingencia-del-programa-de-entornos-virtuales-de-aprendizaje-de-la-udelar/>
- Protesoni, A. L., Gadea, S., Pequeño, I., Chiavone, L., & Madriaga, C. (2023). Desafíos de la enseñanza superior en contexto de masividad: herramientas para su análisis, planificación curricular y rendimiento en el ciclo inicial. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 173-186. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.16>
- Proudfoot, K. (2023). Inductive/Deductive Hybrid Thematic Analysis in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(3), 308-326. <https://doi.org/10.1177/15586898221126816>
- Ramos Torres, D. I. (2020). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 89–110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Reason, R. D., Terenzini, P. T. & Domingo, R. J. (2006). First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College. *Research in Higher Education*, 47, 149–175. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8884-4>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

- Revelle, W. y Condon, D. (2018). Reliability. En P. Irwing, T. Booth y D. Hughes (eds.), *The Wiley Handbook of Psychometric Testing: A Multidisciplinary Reference on Survey, Scale and Test Development*, 709-749. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118489772.ch23ui9o0pl'ñ+>
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rivera Munoz, C. A., Baik, C., & Lodge, J. M. (2019). Teacher and student interactions in the first year of university. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1130–1142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1664731>
- Robinson, K. A. (2023). Motivational climate theory: Disentangling definitions and roles of classroom motivational support, climate, and microclimates. *Educational Psychologist*, 58(2), 92-110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2198011>
- Rodés, V., Rodríguez Enríquez, C., Garófalo, L., y Porta, M. (2021). Formación docente en la emergencia: pedagogías del cuidado. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 8(1), 45-59. <https://doi.org/10.29156/inter.8.1.6>
- Rodríguez, P., et. al., (2014). La desvinculación en la primera generación de estudiantes de un programa innovador de la Universidad de la República, Uruguay. *Revista de Educación Superior*. 43(170). 13-134. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000200006
- Rodríguez Enríquez, C. y Doninalli, M. (2021). Innovando en tiempos de Pandemia: estrategias de enseñanza enriquecidas con tecnologías dirigido a estudiantes de ciencias de la salud en redes sociales. *Revista Uruguaya de Enfermería*. 16(2). <http://rue.fenf.edu.uy/index.php/rue/article/view/309>
- Roeckelein, J. F. (2006). *Elsevier's dictionary of psychological theories*. Elsevier.
- Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured Interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *Journal of Research & Method in Education*, 12(1), 22-29. <https://doi.org/10.9790/7388-1201052229>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., & Vansteenkiste, M. (2023). Self-determination theory: Metatheory, methods, and meaning. *The Oxford handbook of self-determination theory*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.2>
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications Limited.
- Santos Sharpe, A. I. (2018). *Discontinuar los estudios en la universidad: Un estudio comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires*. Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/79760>
- Santos Sharpe, A., & Dallaglio, L. M. T. (2025). Narrativas estudiantiles en pandemia. Estrategias institucionales y tácticas compensatorias en tres universidades estatales argentinas. *Revista Colombiana De Educación*, (94), e17983. <https://doi.org/10.17227/rce.num94-17983>
- Satici, S. A., & Can, G. (2016). Investigating Academic Self-Efficacy of University Students in Terms of Socio-Demographic Variables. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(8), 1874-1880. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040817>.
- Schaeper, H. (2020). The first year in higher education: the role of individual factors and the learning environment for academic integration. *Higher Education*, *79*, 95–110. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00398-0>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school*. 34–53. Routledge.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, *60*, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2019). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation*. 9–26. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.2>
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, *46*(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/0013188042000222421>

- Silva, M. (2014). Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente. *Universidades*, 59, 23-35. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37332547004.pdf>
- Sistema de Información de la Facultad de Psicología (SIFP) (2025). Guías curriculares del Ciclo Inicial de la Licenciatura en Psicología. <https://sifp.psico.edu.uy/guias-uco-publicadas>
- SITEAL. (2023). *Sistema de Indicadores y Tendencias Educativas en América Latina*. Perfil Uruguay. IIEP - UNESCO. <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/educacion-pdf/uruguay>
- Sotelo, L. A. (2024). Los inicios a la vida universitaria. Un campo de estudio en construcción. *Journal of the Academy*, 11, 5-32. <https://doi.org/10.47058/joa11.2>
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Liporace, M. F. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>
- Tabachnick, B. y Fidell, L. (2001). *Using Multivariate Statistics (4.a ed.)*. Allyn and Bacon.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary educational psychology*, 39(4), 342-358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Tinto, V. (2007). *Taking student retention seriously*. Syracuse University.
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *Student Success*, 3(1), <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i1.119>
- Tinto, V. (2023). Reflections: Rethinking engagement and student persistence. *Student Success*, 14(2), 1-7. <https://doi.org/10.5204/ssj.3016>
- UNESCO (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) para América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753>
- UNESCO (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2022). Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Conferencia Mundial de Educación Superior. <https://cdn.eventscase.com/www.whec2022.org/>
- Universidad de la República. Facultad de Psicología. (2013). Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (PELP). <http://psico.edu.uy/sites/default/files/>

- Urdan, T. y Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*(5), 331–349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Urdan, T., y Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: An integrative framework. *Educational Psychology Review, 35*(2), Article 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Uruguay. Ley N° 18.437. (2008). *Ley General de Educación*. Uruguay. Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. Recuperado de: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research, 78*(4), 751-796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational research review, 6*(2), 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- van Rooij, E.C.M., Jansen, E.P.W.A. & van de Grift, W.J.C.M. (2018). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education, 33*, 749–767. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8>
- Wang, C. D. C., & Castañeda-Sound, C. (2008). The role of generational status, self-esteem, academic self-efficacy, and perceived social support in college students' psychological well-being. *Journal of College Counseling, 11*, 101–118. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2008.tb00028.x>
- Wentzel, K. R. (2009). *Peers and academic functioning at school*. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. 531–547. The Guilford Press.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology, 35*(3), 193-202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>

- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707–722. <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>
- Wilcox, G. & Nordstokke, D. (2019). Predictors of University Student Satisfaction with Life, Academic Self-Efficacy, and Achievement in the First Year. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 104–124. <https://doi.org/10.7202/1060826ar>
- Winne, P. H., y Nesbit, J. C. (2010). The Psychology of Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 61, 653-678. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100348>
- Winship, C., & Mare, R. D. (1992). Models for sample selection bias. *Annual review of sociology*, 18(1), 327-350. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.18.080192.001551>
- Wright, S. L., Jenkins-Guarnieri, M. A., & Murdock, J. L. (2013). Career Development Among First-Year College Students: College Self-Efficacy, Student Persistence, and Academic Success. *Journal of Career Development*, 40(4), 292-310. <https://doi.org/10.1177/0894845312455509>
- Zandomeni, N., Canale, S., Pacifico, A., y Pagura, F. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. *Ciencia, docencia y tecnología*, (52), 127-152. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162016000100009&lng=es&tlng=es.

CAPÍTULO 2. Clima motivacional de clase en la enseñanza media y superior iberoamericana: una revisión sistemática

Chiarino, N., Curione, K., & Huertas Martinez, J. A. (2024b). Clima motivacional de clase en la enseñanza media y superior iberoamericana: una revisión sistemática. *Ciencias Psicológicas*, 18(2), e-3770. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.3770>

Clima motivacional de clase en la enseñanza media y superior iberoamericana: una revisión sistemática

Classroom motivational climate in Ibero-American secondary and higher education: a systematic review

Clima motivacional de sala de aula no ensino médio e superior ibero-americano: uma revisão sistemática



Nicolás Chiarino¹



Karina Curione¹



Juan Antonio Huertas²

¹ Universidad de la República

² Universidad Autónoma de Madrid

Recibido: 15/11/2023

Aceptado: 13/09/2024

Correspondencia:

Nicolás Chiarino,
nchiarino@psico.edu.uy

Cómo citar:

Chiarino, N., Curione, K., & Huertas, J. A. (2024). Clima motivacional de clase en la enseñanza media y superior iberoamericana: una revisión sistemática. *Ciencias Psicológicas*, 18(2), e-3770. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.3770>

Financiamiento: Este estudio recibió el apoyo de la beca de formación doctoral para docentes de la Universidad de la República (Udelar, Uruguay) impulsado por la Comisión Académica de Posgrado (CAP) y el programa de Iniciación a la Investigación Científica de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) (modalidad 2) (Udelar) otorgados al primer autor.

Disponibilidad de datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Resumen: El clima motivacional de clase (CMC) es un constructo que permite estudiar los patrones de actuación docente en el aula y su relación con la motivación del estudiantado. En base a la importancia que tiene el CMC para los entornos de enseñanza y aprendizaje se realizó una revisión sistemática con el objetivo de sintetizar la evidencia de estudios iberoamericanos en la educación media y superior durante el período 1992-2023. Se utilizaron las directrices metodológicas definidas en la declaración PRISMA, que permitieron seleccionar 51 artículos que cumplieron con los criterios de elegibilidad. Los resultados revelan una prevalencia de estudios cuantitativos (90 %), en la enseñanza media (65 %). Fueron identificados nueve instrumentos para el estudio del CMC y se encontró que el CMC-Q fue el instrumento más utilizado. El análisis de los estudios señala que existe una varianza explicada común moderada entre el CMC y variables psicológicas personales de estudiantes y docentes, pero baja respecto al rendimiento académico estudiantil. Los hallazgos reportados van en la misma dirección que la evidencia disponible en otras regiones a nivel mundial. Se sugiere avanzar hacia una comprensión multidimensional del CMC, la triangulación de participantes, técnicas y métodos, así como estudios adicionales que integren al CMC como medida de la eficacia en las intervenciones educativas.

Palabras clave: clima motivacional de clase; clima de clase; motivación; educación secundaria; educación universitaria

Abstract: The classroom motivational climate (CMC) is a construct that allows studying the patterns of teaching performance in the classroom and their relationship with student motivation. Based on the importance of CMC for teaching and learning environments, a systematic review was conducted with the aim of synthesizing the evidence from Ibero-American studies in secondary and higher education during the period 1992-2023. The methodological guidelines defined in the PRISMA statement were used, which allowed the selection of 51 articles that met the eligibility criteria. The results reveal a prevalence of quantitative studies (90 %) in secondary education (65 %). Nine instruments were identified for the CMC study and the CMC-Q was found to be the most commonly used instrument. The analysis of the studies indicates that there is a moderate common explained variance between the CMC and personal psychological variables of students and teachers, but low with respect to student academic performance. The reported findings are in the same direction as the evidence available in other regions worldwide. It is suggested to move towards a multidimensional understanding of CMC, triangulation of participants, techniques and methods, as well as additional studies that integrate CMC as a measure of effectiveness in educational interventions.

Keywords: classroom motivational climate; class climate; motivation; secondary education; university education



Resumo: O clima motivacional de sala aula (CMC pela sua sigla em espanhol) é um construto que permite estudar os padrões de atuação docente em sala de aula e sua relação com a motivação dos alunos. Com base na importância do CMC para os ambientes de ensino e aprendizagem, foi realizada uma revisão sistemática com o objetivo de sintetizar as evidências dos estudos ibero-americanos no ensino médio e superior durante o período 1992-2023. Foram utilizadas as diretrizes metodológicas definidas na declaração PRISMA, o que permitiram selecionar 51 artigos que atenderam aos critérios de elegibilidade. Os resultados revelam uma prevalência de estudos quantitativos (90 %) no ensino médio (65 %). Nove instrumentos foram identificados para o estudo do CMC, sendo que o CMC-Q foi o instrumento mais utilizado. A análise dos estudos indica que existe uma variância explicada comum moderada entre o CMC e variáveis psicológicas pessoais de alunos e docentes, mas em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes. As descobertas relatadas seguem a mesma direção das evidências disponíveis em outras regiões do mundo. Sugere-se avançar para uma compreensão multidimensional do CMC, a triangulação de participantes, técnicas e métodos, bem como estudos adicionais que integrem o CMC como medida de eficácia em intervenções educativas.

Palavras-chave: clima motivacional da sala de aula; clima de sala de aula; motivação; ensino médio; ensino superior

Existe un amplio campo de investigación a nivel internacional que se ha enfocado en estudiar las interacciones en el aula y los múltiples resultados educativos asociados (Fraser, 2012). Uno de los enfoques más fructíferos para estudiar el papel del contexto y de sus interacciones ha venido de la mano del concepto de clima de clase (CC). El CC proviene de una derivación teórica del concepto gestáltico del campo psicológico. Fue Kurt Lewin quien introdujo la metáfora del clima social para estudiar los efectos del contexto en la acción humana (Lewin et al., 1939). El constructo específico de CC fue presentado por Walberg y Anderson (1968) y hace referencia a las percepciones positivas o negativas de los miembros de un grupo respecto de los tipos de interacción que se producen entre ellos, en el contexto de una clase.

Una de las líneas de investigación sobre CC se ha enfocado en aspectos motivacionales, donde se puede identificar al clima motivacional de clase (CMC). Este constructo aborda la influencia que las distintas estructuras de clase tienen en la motivación del estudiantado (Meece et al., 2006). A nivel teórico, de acuerdo con Robinson (2023), el concepto de CMC se ha desarrollado principalmente en base a contribuciones de dos perspectivas motivacionales: la teoría de metas de logro (TML; Ames, 1992; Urdan & Kaplan, 2020) y la teoría de autodeterminación (TAD; Ryan & Deci, 2017, 2020). Estos desarrollos teóricos no representan abordajes opuestos ni disyuntivos, sino que contemplan aportes complementarios entre sí (Gutiérrez & Tomás, 2018).

La TML subraya la importancia del tipo de metas que las personas persiguen en situaciones de logro. Para Ames (1992), ciertas estructuras de metas de clase pueden favorecer determinadas orientaciones motivacionales en los estudiantes. Si el docente enfatiza el esfuerzo y el desarrollo de habilidades, llevará a que los estudiantes adopten metas de dominio; si por el contrario el foco está puesto en la competencia, la comparación de habilidades y la evaluación normativa, predominarán las metas de rendimiento. A través de los mensajes compartidos en clase los docentes promueven cierto tipo de metas en el estudiantado (Alonso-Tapia, 2016).

Ames (1992) sustenta y difunde el sistema originalmente propuesto por Epstein en 1988, conocido por su acrónimo Target, el cual permite identificar prácticas instruccionales claves que se asocian con la orientación de los estudiantes a metas de dominio o rendimiento (Meece et al., 2006). Según Ames (1992), las estructuras de metas en el salón de clase incluyen (pero no se limitan) a las tareas propuestas (T) donde resulta importante la variedad y el desafío óptimo, así como la orientación del docente a través de la autoridad (A) y el grado en el cual los docentes involucran al estudiante en la toma de decisiones, a través de la promoción de la autonomía. Otro aspecto subrayado es el reconocimiento (R), el empleo de recompensas tiene un efecto negativo en el clima motivacional cuando se perciben como controladoras y no contingentes al esfuerzo y el progreso hacia la consecución de las metas, el elogio público favorece la comparación y la competencia entre pares en el salón de clases. Otro aspecto instruccional relevante remite al fomento del trabajo en grupos (G) en contextos de colaboración. Las prácticas de evaluación (E) incluyen estándares, criterios, métodos, frecuencias y donde resulta relevante la percepción de los estudiantes sobre el sentido para su aprendizaje. Por último, se contempla la gestión del tiempo (T) de parte del docente, el manejo adecuado y flexible del mismo, acorde con las demandas de las tareas y las características de los estudiantes. Autores recientes han señalado la importancia que tienen las relaciones sociales en el aula, las cuales deberían

caracterizarse por un afecto positivo y respeto mutuo, por ello proponen por lo tanto, agregar una (S) al acrónimo (Targets; Chazan et al. 2022).

La TAD corresponde a una de las cinco tradiciones para la comprensión de los procesos motivacionales desde una perspectiva sociocognitiva (Huertas, 2023) y constituye una macroteoría para el abordaje de la motivación, la personalidad y el bienestar humano (Urhahne & Wijnia, 2023). La TAD contempla un conjunto de subteorías entre las que se destaca, por sus aplicaciones para el campo educativo, la teoría de las necesidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2017; 2020). Desde esta perspectiva, los procesos motivacionales se encuentran ligados a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relacionamiento. La necesidad de autonomía refiere a las posibilidades de elección, control y decisión que involucran el desarrollo de las actividades. El relacionamiento se corresponde a la calidez, vínculo y cuidado, y se satisface en la experiencia de conexión y pertenencia con los demás. La necesidad de competencia se asocia con la eficacia y el dominio, la cual se logra cuando es posible participar de forma competente en actividades y tener oportunidades para utilizar y ampliar habilidades y conocimientos (Vansteenkiste et al., 2020). Los comportamientos docentes y la estructura de la clase pueden contribuir a la satisfacción de las necesidades psicológicas del estudiantado dentro del contexto áulico (Reeve & Lee, 2014).

Si bien existe un cuerpo de investigación abundante a nivel internacional sobre CMC, es importante destacar que hay una escasa representación de estudios iberoamericanos en revisiones sistemáticas (RS) y metaanálisis sobre esta temática. Las recientes RS con metaanálisis de Rolland (2012) y de Bardach et al. (2020) han incluido estudios de Norteamérica, Asia y Europa, sin referencia a estudios iberoamericanos. Por lo que la presente RS, además de sistematizar, analizar y presentar de forma optimizada la evidencia empírica sobre CMC de sistemas educativos iberoamericanos, pretende contribuir a dar visibilidad a la producción académica de esta región, discutir con la evidencia internacional y aportar al avance de este campo de investigación.

En esta dirección, esta RS tiene como propósito realizar una síntesis de evidencia sobre CMC en la educación media y superior iberoamericana en el período 1992-2023. Para ello, se proponen los siguientes objetivos específicos: a) caracterizar los instrumentos para el estudio del CMC, b) describir las relaciones entre el CMC y otras variables psicológicas, c) identificar las relaciones entre el CMC y el rendimiento académico, y d) explorar las relaciones entre el CMC y otras dimensiones del clima de clase.

Materiales y método

Diseño

Esta RS se desarrolló de acuerdo a las pautas establecidas en la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses; Moher et al., 2009; Yepes-Núñez et al., 2021) y las recomendaciones metodológicas propuestas por Alexander (2020).

Criterios de elegibilidad de los artículos

Para desarrollar la estrategia de búsqueda se definieron los criterios de inclusión y exclusión que se describen en la Tabla 1.

La delimitación del período 1992-2023 recupera la producción académica desarrollada desde la definición del constructo propuesta por Ames (1992) hasta la evidencia más reciente. Es importante destacar que esta RS ha excluido los estudios provenientes de contextos deportivos y educación física por dos motivos. Por un lado, existen revisiones o metaanálisis sobre el clima motivacional en contextos de educación física y deportes de forma reciente (González Valero et al., 2022; Harwood et al., 2015; Lacerda et al., 2021). Y, por otro, es insoslayable reconocer que existen diferencias sustantivas respecto de los contextos académicos en cuanto a los participantes, la dinámica y la estructura de las actividades.

Tabla 1*Criterios de inclusión y exclusión*

	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Constructo	Clima motivacional de clase	Constructos cercanos (clima escolar, clima de convivencia, otros)
Niveles educativos	Educación media y superior	Enseñanza primaria, contextos laborales, contextos deportivos y educación física
Período	1992-2023	1991-anteriores
Alcance regional	Estudios desarrollados en países iberoamericanos	Otros contextos culturales
Idioma	Español, portugués e inglés	Otros idiomas
Tipo de publicación	Artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas en bases de datos (Redalyc, Scielo o Scopus)	Actas de congresos, libros, capítulos de libros, tesis de grado y posgrado, artículos no indexados
Tipo de estudio	Artículos empíricos	Artículos teóricos

Cabe señalar que se identificaron tres estudios transculturales entre países iberoamericanos o con otras regiones. Para estos estudios, solo se consideraron los resultados de las muestras iberoamericanas. Por último, en el proceso de depuración se aplicó un criterio de indicios de calidad metodológica donde tres artículos presentaron las siguientes debilidades: un estudio reportó de forma incompleta los resultados; otro no especificaba procesos de análisis de forma detallada; y otro estudio utilizaba un instrumento de evaluación no estandarizado para el contexto donde se llevó adelante por lo que reportó resultados significativamente contradictorios con la evidencia disponible hasta el momento.

Procedimiento de búsqueda y selección de artículos

Fase 1. Búsqueda en bases de datos

La estrategia de búsqueda se realizó entre el 24 y el 31 de julio de 2023, en los campos de texto completo y resumen, en tres idiomas: español, inglés y portugués. Las bases de datos y motores de búsqueda utilizados fueron: EBSCO, Scopus, Scielo, Redalyc y Google Académico. Mediante la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión anteriormente señalados se definió la siguiente ecuación de búsqueda: TX (“classroom motivational climate” OR “motivational class climate” OR “classroom goal structure”) AND AB (“university” OR “college” OR “higher education” OR “secondary schools” OR “middle school” OR “high school”) AND NOT AB (“sports” OR “physical education”). Para realizar las búsquedas se utilizó el motor EBSCO-Host desde el Portal Timbó de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) de Uruguay y el software Harzing PoP 8.9.4 (Harzing, 2007). En tanto que para gestionar el procesamiento de los artículos se utilizó el software Zotero 6.0.27.

Con la selección de artículos iniciales obtenidos se implementaron dos procesos de cribado o tamizaje, un primer proceso de cribado se realizó mediante la lectura del título y el resumen del artículo, en tanto que el segundo fue a partir del texto completo. Luego de finalizada esta etapa se logró incluir 44 estudios.

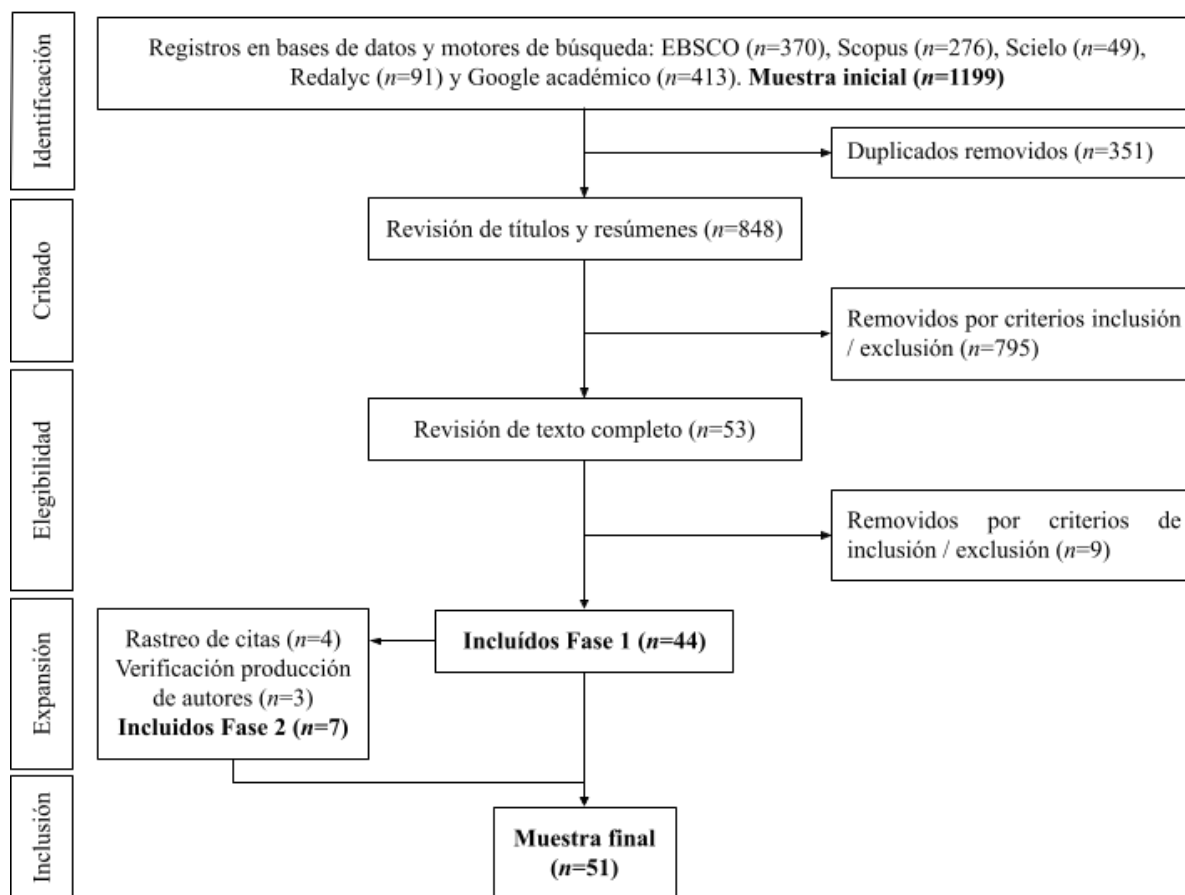
Fase 2. Búsqueda expandida

De acuerdo con las recomendaciones de Alexander (2020), se implementó una búsqueda expandida de forma manual para explorar posibles hallazgos no identificados en la Fase 1. Por un lado, se verificó la producción académica de los autores en los artículos seleccionados en la primera fase a

través de Google Scholar, ResearchGate y en las páginas institucionales de sus filiaciones académicas. Por otro, se realizó un rastreo de referencias en los artículos incluidos. Entre ambas estrategias de búsqueda en esta fase se incorporaron siete estudios, lo cual permitió incluir un total de 51 estudios en la muestra final. En la Figura 1 se detalla el diagrama de flujo del proceso de selección de los artículos.

Figura 1

Diagrama de flujo con el proceso de selección de la muestra de estudios



Extracción y síntesis de datos

Con la muestra depurada de artículos se procedió a realizar una codificación de los estudios en variables descriptivas (autor/es, año, país de procedencia de la muestra, nivel educativo) y metodológicas (diseño, participantes e instrumentos). Asimismo, se incorporaron los resultados de cada estudio vinculados a los objetivos de la presente RS, en particular, el grado de asociación entre el CMC con variables psicológicas, rendimiento académico y dimensiones del clima de clase donde se especificó para cada caso la varianza explicada común (R^2). Para informar este valor se consideraron solamente las correlaciones reportadas por los autores de los estudios. Se presenta en el Apéndice 1 un desglose de los datos mencionados para cada estudio.

Resultados

Análisis descriptivo de los estudios

Se identificó un incremento sostenido de la producción en la temática en las últimas tres décadas, donde 4 estudios corresponden al período 1992-2000, 8 entre 2001-2010, 29 entre 2011-2020 y 10 entre 2021-2023. En cuanto a las muestras y contextos de investigación, España es el principal país donde se ha investigado esta temática (37 %), con un creciente desarrollo de estudios en los siguientes países latinoamericanos (en orden decreciente): Argentina, Chile, México, Colombia, Perú, Bolivia, Brasil, República Dominicana y Venezuela. Asimismo, se identificaron 8 estudios transculturales (entre

países iberoamericanos o países de otras regiones). En relación con el nivel educativo se evidenció una cantidad significativa de investigaciones en la educación media (65 %), por sobre los estudios a nivel universitario (33 %) y un estudio en enseñanza media para adultos.

En lo concerniente a los diseños de investigación, hay un marcado predominio de estudios de corte cuantitativo (90 %), con 3 estudios cualitativos (Bono, 2012; De Oliveira & Catão, 2017; Huertas et al., 2020) y 2 estudios mixtos (Bardelli & Huertas, 2022; Paoloni, 2009). Por otra parte, se identificaron 3 estudios con estrategias de intervención para mejorar el CMC (Huertas et al., 2020; Irureta Núñez, 1995a; López-Moya & Morán-Astorga, 2014). Respecto a las características de las muestras, fueron mayoritariamente incidentales o por conveniencia con estudiantes (76 %), con una minoría de estudios que involucraron a estudiantes y docentes, o solo docentes. En los estudios con diseños cuantitativos el tamaño de las muestras con estudiantes involucró entre 33 y 5471 participantes, y en muestras con docentes entre 12 y 441 participantes.

Características de los instrumentos para el estudio del CMC

Se identificaron nueve instrumentos de autoinforme para estudiantes. En la Tabla 2 se presenta una sistematización de forma discriminada con los nombres de los instrumentos, sus autores y el año de publicación, el modelo teórico que sustenta al instrumento, el número de factores, el número de ítems, la confiabilidad reportada en diversos estudios y la frecuencia de utilización entre los estudios incluidos en la muestra.

Tabla 2
Instrumentos de medida para el estudio del CMC

Instrumento	Autores	Año	Modelo teórico asociado	Nº de Factores	Nº de ítems	Confiabilidad reportada en diversos estudios	Frecuencia de utilización
CMC-Q	Alonso-Tapia & Fernández Heredia	2008	TML	1	32	.92 a .98	26
CMC1	Alonso & García	1987	TML	6	70	.71 a .94	7
MOC-S	Stornes & Bru	2011	TAD	4	15	.72 a .88	4
CGS-S	Midgley et al.	2000	TML	3	18	.70 a .80	4
MCES	Granero-Gallegos & Carrasco-Poyatos	2020	TAD	2	7	.87 a .89	3
EMQ-Q	Alonso-Tapia & López	1999	TML	2	98	.70 a .90	3
EFEC	Ames	1992	TML	4	14	.94	1
CEMC 3x2	Elliot et al.	2011	TML	6	18	.88 a .98 (subescalas)	1
EEPCM	Núñez & González-Pienda	1994	TML	3	20	NE	1

Nota. CMC1: Cuestionario de Clima Motivacional de Clase 1; EMQ-Q: Environment Motivational Quality Questionnaire; CMC-Q: Classroom Motivational Climate Questionnaire; EFEC: Escala de Factores Estructurales de la Clase; CEMC 3 x 2: Cuestionario de Estructura de Meta de Clase; MCES: Motivational Climate in Education; CGS-S: Classroom Goal Structures Scale; EEPCM: Escala de Evaluación de Procesos y Contextos Motivacionales; MOC-S: Motivational Orientation and Climate Scale; NE: No Especificado; TML: Teoría de Metas de Logro; TAD: Teoría de Autodeterminación.

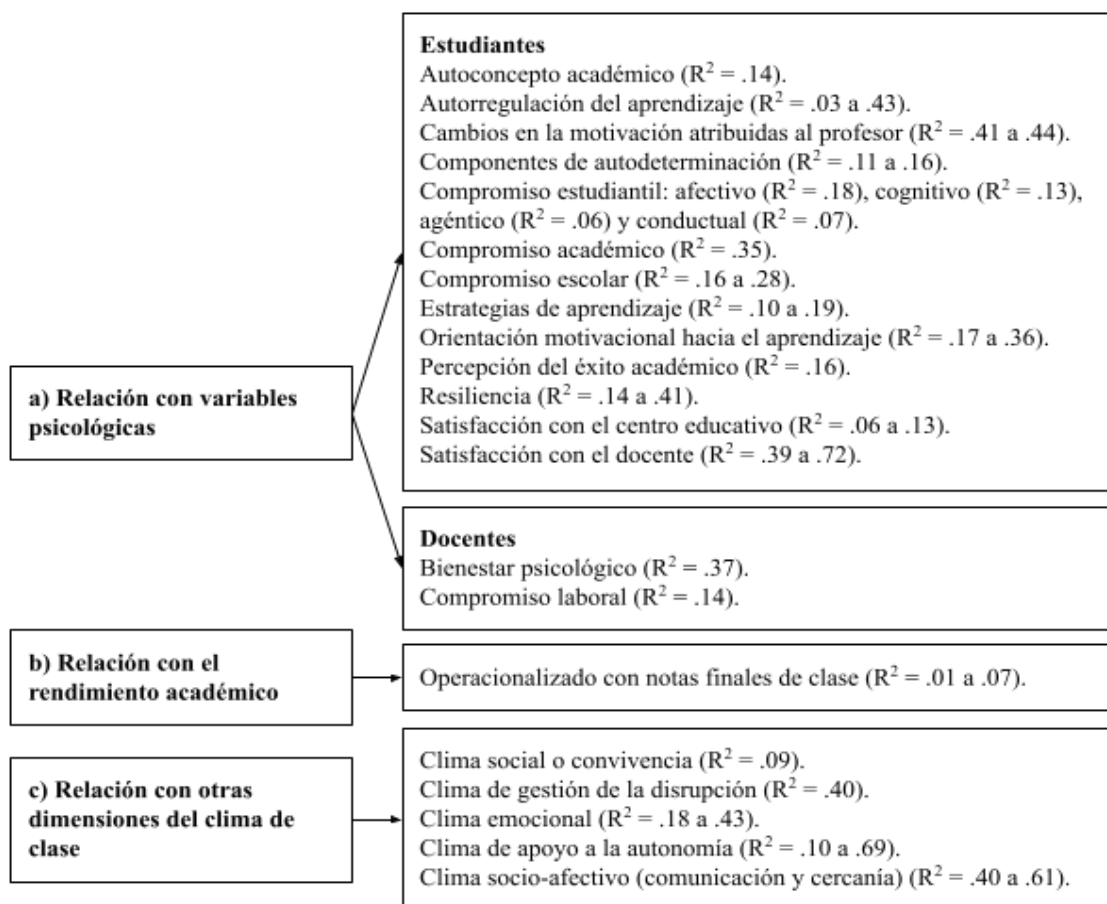
Los instrumentos identificados tienen una confiabilidad alta. Los más utilizados fueron el CMC-Q, el CMC1, el MOC-S y CGS-S. Se evidencia una predominancia de la TML como marco teórico que sustenta los desarrollos instrumentales. Las medidas desarrolladas tienen una estructura factorial diversa. El CMC-Q se compone de la sumatoria de dieciséis escalas (novedad, conocimiento previo, relacionar temas, estímulo a la participación, mensajes de aprendizaje, claridad en los objetivos, claridad en la organización, apoyo a la autonomía, actuación paso a paso, uso frecuente de ejemplos, ritmo adecuado, retroalimentación regular, evaluación para aprender, uso de elogios, equidad de trato, afecto y apoyo emocional) medidos a través de pares de ítems. El CMC1 propone seis factores que involucran dimensiones tales como: ritmo de clases, trato del docente, organización de la clase y claridad de objetivos, interés del docente por el aprendizaje del estudiante, trabajo en grupo, cooperación entre pares. En tanto que, el MOC-S tiene cuatro factores (orientación y clima de ejecución, orientación y clima de aprendizaje). Además de los instrumentos basados en medidas de autoinforme para estudiantes, en el caso del CMC-Q se identificaron cuatro estudios que realizaron versiones adaptadas para docentes. Finalmente, se reportaron cuatro estudios que utilizaron otros instrumentos, tales como: observación de clases, entrevistas semiestructuradas y encuestas.

Relaciones entre el CMC con variables psicológicas, rendimiento académico y otras dimensiones del clima de clase

Proponemos agrupar a la incidencia del CMC en otros factores en tres categorías, a saberse: a) relaciones del CMC con variables psicológicas de estudiantes y docentes, b) relaciones del CMC con el rendimiento académico estudiantil y c) relaciones del CMC con otras dimensiones del clima de clase. En la Figura 2 se muestra una síntesis con los constructos y dimensiones identificadas, así como la varianza explicada común (R^2) con el CMC.

Figura 2

Varianza explicada común (R^2) del CMC respecto a constructos psicológicos, rendimiento académico y otras dimensiones del clima de clase



Discusión

La presente RS tuvo como principal objetivo realizar una síntesis de evidencia actualizada sobre el CMC en la educación media y superior iberoamericana en el período 1992-2023. Para alcanzar dicho objetivo se adoptaron los lineamientos metodológicos planteados en la declaración PRISMA. Tras el proceso de selección, la muestra de estudios quedó conformada por 51 artículos, su análisis guio por los siguientes objetivos específicos: a) caracterizar los instrumentos para el estudio del CMC, b) describir las relaciones entre el CMC y otras variables psicológicas, c) identificar las relaciones entre el CMC y el rendimiento académico, y d) explorar las relaciones entre el CMC y otras dimensiones del clima de clase.

En primer lugar, es importante señalar que se evidenciaron una serie de tendencias en cuanto a diseños metodológicos, nivel educativo y participantes de los estudios. Existe una alta predominancia de estudios desarrollados con una metodología cuantitativa (90 %) y en la enseñanza media (65 %), resultados que van en la misma dirección que los hallazgos reportados sobre el clima de clase por Alansari y Rubie-Davies (2020). En cuanto a los participantes, si bien algunos estudios han comenzado a incluir a docentes y observadores, la mayoría se han centrado en el uso exclusivo de medidas de autoinforme estudiantiles (75 %), lo cual representa una limitación advertida por varios autores (Elliff & Huertas, 2015; Leal-Soto et al., 2016; Simón et al., 2013).

A nivel instrumental, se identificaron nueve escalas de autorreporte estudiantil para el estudio del CMC, donde el CMC-Q fue el instrumento más utilizado (51 %). Dicho instrumento está asociado a un acumulado de trabajo de más de tres décadas liderado por Jesús Alonso-Tapia y Juan Antonio Huertas junto a un conjunto de investigadores asociados en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. No obstante, el CGS-S —escala integrada en el manual PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales; Midgley et al., 2000)— ha sido el instrumento más utilizado fuera del contexto iberoamericano, según las revisiones metaanalíticas de Bardach et al. (2020) y Rolland (2012). Cabe destacar que en los modelos teóricos que subyacen a los desarrollos instrumentales se evidencia un predominio de la TML (Ames, 1992) sobre la TAD (Ryan & Deci, 2020). Ambas teorías abordan aspectos motivacionales diferentes y complementarios, lo cual contribuye a una comprensión de los procesos y contextos motivacionales situados en los ambientes de enseñanza y aprendizaje (Lens et al., 2008).

Con respecto a las relaciones entre el CMC y las diversas variables psicológicas, merece la pena resaltar que las relaciones con medidas personales de distintos componentes motivacionales fueron moderadas y de moderadas a altas con medidas de la actuación docente. Este resultado era esperable, puesto que el CMC mide la interpretación que se hace sobre diversas actuaciones docentes. De alguna manera estas relaciones altas sirven para asegurar la validez de los instrumentos. Asimismo, es lógico pensar que otras variables personales estén influenciadas por variables contextuales como el CMC, pero solo como incidencia parcial, esto ocurre cuando se evalúa características de los estudiantes. Entre las variables psicológicas abordadas en estudios con estudiantes se destaca la orientación motivacional hacia el aprendizaje y el autoconcepto académico. Con respecto a la orientación motivacional hacia el aprendizaje, los estudios en esta RS reportaron una varianza explicada común con el CMC entre $R^2 = .20$ y $R^2 = .36$, en tanto que en otras regiones fue de $R^2 = .24$ (Bardach et al., 2020). En cuanto a la percepción del autoconcepto académico ($R^2 = .14$) y el éxito académico ($R^2 = .16$), los resultados fueron similares con constructos cercanos, como la percepción de la competencia personal ($R^2 = .14$) (Rolland, 2012).

En lo que refiere a las relaciones entre el CMC y el rendimiento académico, se identificó una varianza explicada común de $R^2 = .01$ a $.07$, lo cual va en la misma dirección que lo reportado por Rolland (2012) ($R^2 = .03$ a $.04$). Estos hallazgos resultan razonables dado el carácter multidimensional de la evaluación y calificación para obtener el rendimiento académico del alumnado, resultado consistente con lo expuesto en los metaanálisis realizados por Dent & Koenka (2016) y Richardson et al. (2012), quienes señalan relaciones de bajas a moderadas entre variables psicológicas y rendimiento académico. Es importante mencionar las limitaciones que conlleva utilizar como variable el rendimiento académico, ya que este frecuentemente es operacionalizado a través de las notas finales de los cursos, lo que contribuye a aumentar el error de medición, dado que las calificaciones se otorgan por distintos criterios (asistencia, participación, número de trabajos, etc.), a la vez que introduce un sesgo del docente en dicha valoración. En relación a ello, autores como Abello et al. (2021) y Gutiérrez et al. (2019) plantean la importancia de explorar el rendimiento académico a través de pruebas de aprendizaje o evaluaciones estandarizadas y no mediante notas de cursos. Leal-Soto y Alonso-Tapia (2017) expresan que la relación

entre el CMC y el aprendizaje tendría que estudiarse en base a aprendizajes efectivos y no meramente con rendimiento.

Como era de esperar, las relaciones más fuertes se observan entre el CMC y otras medidas de la percepción del contexto que se desarrolla en las aulas. En este sentido, es importante destacar que los instrumentos más recientemente utilizados —como el CMC-Q— han privilegiado aspectos de corte académico-instructivo, con una menor representación de componentes socioafectivos en la interacción del docente con el estudiantado y en su rol de facilitador en la interacción entre pares, los cuales tienen un alto grado de relación en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes (Evans et al., 2009; Rolland, 2012). Si bien se identificaron algunos estudios que integraron el clima emocional (Alonso-Tapia & Nieto, 2019), el clima socioafectivo (Bardelli et al., 2023), el clima de gestión de la disrupción (Simón & Alonso-Tapia, 2016), el clima de convivencia (Alonso-Tapia & Nieto, 2019) y el clima de apoyo a la autonomía (Granero-Gallegos et al., 2021), es necesario profundizar hacia una comprensión multidimensional de los procesos motivacionales que integren aspectos académico-instructivos, socioafectivos, de gestión de la disrupción y de convivencia que componen el clima de clase, tal como se plantea en estudios recientes sobre la temática (Alonso-Tapia & Ruíz-Díaz, 2022a).

Implicaciones y direcciones para futuras investigaciones

Investigadores, educadores y tomadores de decisión en políticas educativas en el contexto iberoamericano podrían beneficiarse de este trabajo, dado que aporta una síntesis de evidencia cuantitativa y cualitativa actualizada sobre la percepción de los patrones de actuación docente y su relación con la motivación del estudiantado. La influencia del CMC en variables psicológicas y sobre el rendimiento académico ponen de manifiesto la importancia de desarrollar programas de formación docente y de asesoramiento pedagógico colaborativo para el cambio y la mejora en componentes vinculados al CMC (Bardelli, 2017; Chiarino & Plachot, 2023; Ossa & Aedo, 2014). Para ello, pueden considerarse contribuciones señaladas en revisiones de evidencia, tales como el apoyo a la autonomía (Lazowski & Hulleman, 2016), la retroalimentación (Black, 2015) o la evaluación para el aprendizaje con fines formativos (Baird et al., 2014). O bien, a partir de otros componentes del CMC sobre los que sería importante intervenir, como el afecto y apoyo emocional, el fomento a la participación, la claridad en la organización, el uso de la novedad y de ejemplos en la clase (Bardelli & Huertas, 2022; Chiarino et al., 2024).

La síntesis de evidencia presentada sugiere que futuras investigaciones podrían fortalecer sus abordajes metodológicos mediante el desarrollo de diseños cuasi-experimentales, de estudios longitudinales y la incorporación de muestras aleatorizadas. También se destaca la importancia de avanzar en la producción de conocimiento sobre el CMC mediante metodologías cualitativas o mixtas escasamente representadas hasta el momento en el campo de estudio (Elliff & Huertas, 2015). Adicionalmente, se sugiere trascender el uso de medidas de autoinforme de estudiantes y avanzar hacia una convergencia metodológica multi-informante y multimétodo (Lawrenz et al., 2003). Resaltamos la necesidad de profundizar en el desarrollo de estudios que integren el CMC como medida de la eficacia en intervenciones educativas (Anderman, 2020), así como ampliar el estudio de variables tanto de estudiantes como docentes y centros educativos mediante la utilización de modelos de análisis multivariados complejos. Entre las variables a integrar para futuros estudios del CMC se encuentran: variables psicológicas estudiantiles (autoeficacia, emociones académicas, bienestar psicológico, procrastinación, persistencia académica), variables psicológicas docentes (autoeficacia docente personal y colectiva) y otras dimensiones del clima de clase (clima de apoyo entre pares). Por último, es importante señalar que nuevos estudios podrían profundizar en el análisis de la percepción del CMC en entornos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnología (sincrónica, híbrida), clases con distinto ratio docente-estudiante y las diferencias entre distintos momentos de avance en las trayectorias educativas.

Futuras revisiones podrían ampliar los tipos de producciones académicas contemplando tesis de maestría y doctorado, libros y otra literatura gris, extender el período temporal (estudios posteriores a julio de 2023) e incorporar otras bases de datos en la estrategia de búsqueda (PsycNet, ERIC, WOS).

Referencias¹

- *Abello, D., Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2021). Classroom motivational climate in higher education: validation of a model for assessment. *International Journal of Instruction*, 14(2), 685-702. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14238a>
- *Abello, D., Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2022). El aula universitaria. La influencia del clima motivacional y el estilo de enseñanza sobre la autorregulación y el desempeño de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 399-412. <https://doi.org/10.5209/rced.74455>
- Alansari, M., & Rubie-Davies, C. (2020). What about the tertiary climate? Reflecting on five decades of class climate research. *Learning Environments Research*, 23, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09288-9>
- Alexander, P. A. (2020). Methodological guidance paper: The art and science of quality systematic reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6-23. <https://10.3102/0034654319854352>
- Alonso-Tapia, J. (2016). Clima motivacional de clase: características, efectos y determinantes. En F. H. Veiga (Coord.), *Compromiso de los Estudiantes en la Escuela: Perspectivas de la Psicología y la Educación. Motivación para el Desempeño Académico* (pp. 9-34). Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/>
- *Alonso-Tapia, J., & Fernández-Heredia, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMC-Q). *Psicothema*, 20(4), 883-889. <https://doi.org/10.1174/021037009789610368>
- *Alonso-Tapia, J., & Fernández-Heredia, B. (2009). Un modelo para el análisis del clima motivacional de clase: validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 597-612. <https://doi.org/10.1174/021037009789610368>
- *Alonso-Tapia, J., & Moral-Bosch, M. (2010). Percepción del clima motivacional de clase en estudiantes adultos no universitarios. *Revista de Psicología Educativa*, 16(2), 115-133. <https://doi.org/10.5093/ed2010v16n2a3>
- *Alonso-Tapia, J., & Nieto, C. (2019). Clima emocional de clase: naturaleza, medida, efectos e implicaciones para la educación. *Revista De Psicodidáctica*, 24, 79-87. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.002>
- *Alonso-Tapia, J., Nieto, C., & Ruiz, M. A. (2013). Measuring subjective resilience despite adversity due to family, peers and teachers. *Spanish Journal of Psychology*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.33>
- *Alonso-Tapia, J., Panadero Calderón, E., & Díaz Ruiz, M. A. (2014). Development and validity of the Emotion and Motivation Self-regulation Questionnaire (EMSR-Q). *The Spanish Journal of Psychology*, 17(1), E55. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.41>
- *Alonso-Tapia, J., & Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.002>
- *Alonso-Tapia, J., & Ruiz-Díaz, M. (2007). Learning-related motives and the perception of the motivational quality of the learning environment. *Psicothema*, 19(4), 603-609.
- *Alonso-Tapia, J., & Ruiz-Díaz, M. (2022a). Student, teacher, and school factors predicting differences in classroom climate: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 94, 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102115>
- *Alonso-Tapia, J., & Ruiz-Díaz, M. (2022b). 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*, 28(2), 151-163. <https://doi.org/10.5093/psed2022a4>
- *Alonso-Tapia, J., Ruiz, M. A., & Huertas, J. A. (2020). Differences in classroom motivational climate: causes, effects and implications for teacher education. A multilevel study. *Anales de Psicología*, 36(1), 122-133. <https://doi.org/10.6018/analesps.337911>

¹ Las referencias de los artículos incluidos en la RS están diferenciadas por un asterisco (*).

- *Alonso-Tapia, J., & Simón, C. (2012). Differences between immigrant and national students in motivational variables and classroom-motivational-climate perception. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 61-74. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37284
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- *Anaya, J. B., & León, F. (2015). El clima del aula según becarios 18 y alumnos regulares de una universidad privada de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 177-231. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.71>
- Anderman, E. M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101864. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101864>
- Baird, J., Hopfenbeck, T.N., Newton, P., Stobart, G., & Steen-Utheim, A.T. (2014). *State of the field review: Assessment and learning*. Norwegian Knowledge Centre for Education. <https://taloe.up.pt/wp-content/>
- Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J., & Lüftenegger, M. (2020). Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1197-1220. <https://doi.org/10.1037/edu0000419>
- Bardelli, N. E. (2017). *Clima emocional de clase: Diseño de un programa de intervención sobre las relaciones de cercanía en el aula de la escuela secundaria como estrategia de asesoramiento* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Flacso. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/14119/2/TFLACSO-2017NEB.pdf>
- *Bardelli, N. E., & Huertas, J. A. (2022). ¿Qué motiva a los estudiantes de las escuelas técnicas? Una exploración necesaria y pendiente de los climas motivacionales de clase en una escuela electrónica y una agropecuaria de Neuquén. *Entramados: educación y sociedad*, 9(12), 234-254.
- *Bardelli, N. E., Huertas, J. A., & Castillejo Ruíz, J. I. (2023). The importance of socio-affective relationships in educational contexts: Validation of a closeness-conflict scale and a motivational communication scale. *International Journal of Educational Psychology*, 12(2), 149-177. <https://doi.org/10.17583/ijep.11114>
- Black, P. (2015). Formative assessment – an optimistic but incomplete vision, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 161-177. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.999643>
- *Bono, A. (2012). Los profesores en las clases. Un estudio sobre las pautas de actuación docente en el aula de primer año universitario desde la perspectiva motivacional. *Argonautas*, 2, 153-178.
- *Calderón, C., & Casu, G. (2011). Escala de factores estructurales de la clase: una medida para evaluar las características de la clase relacionadas con las metas académicas de los estudiantes. *Salud & Sociedad*, 2(3), 285-296.
- Chazan, D. J., Pelletier, G. N., & Daniels, L. M. (2022). Achievement goal theory review: An application to school psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 40-56. <https://doi.org/10.1177/08295735211058319>
- Chiarino, N., Altamirano, C., Curione, K., Huertas, J. (2024). Percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima motivacional en clases universitarias mediadas por tecnología. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1946>
- Chiarino, N., & Plachot, G. (2023). Pluralidad de saberes en la formación docente universitaria. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(2), 3-12. <https://doi.org/10.29156/inter.10.2.1>
- *De Oliveira, D. M., & Catão, V. (2017). Teoria das metas de realização em sala de aula e as possíveis influências nos padrões motivacionais para a aprendizagem da química em duas turmas do ensino médio. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 12(2), 50-68. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.gdla.2017.v12n2.a3>
- Dent, A., & Koenka, A. (2016). The Relation Between Self-Regulated Learning and Academic Achievement Across Childhood and Adolescence: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Elliff, H., & Huertas, J. (2015). Clima motivacional de clase. En búsqueda de matices. *Revista de Psicología*, 11(21), 61-74.

- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. En R. Haskins & D. MacRae, Jr. (Eds.), *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators* (pp. 89-126). Ablex Publishing.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4, 131-146. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- *Fernández Jiménez, C., & Alonso-Tapia, J. (2012). ¿Cómo motivan a los estudiantes de ingeniería las distintas pautas de actuación docente? *Revista Educativa Hekademos*, 12(5), 23-33.
- *Fernández-Heredia, B. (2011). Desarrollo y validación inicial del Cuestionario sobre Clima Motivacional de Clase (CMC-Q) en una muestra de estudiantes de bachillerato. *Revista Educación y Desarrollo*, 17(8), 79-88.
- *Fernández Liporace, M. (2004). El clima motivacional de clase en estudiantes adolescentes de Buenos Aires. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 18(2), 119-136.
- *Fernández Liporace, M., Castro Solano, A., & Contini de González, N. (2006). El clima motivacional de clases en adolescentes: Un estudio factorial de generalizabilidad. *Revista Evaluar*, 6(1). <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v6.n1.532>
- *Fernández Liporace, M., Ongarato, P., & Casullo, M. M., (2004). Adaptación y validación de una escala sobre clima motivacional de clase. *Psicología y Ciencia Social*, 6(2).
- Fraser, B. J. (2012). *Classroom Environment*. Routledge.
- *González Cabanach, R., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S., & Núñez, J. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11(2), 313-323.
- González Valero, G., Melguizo Ibáñez, E., Valverde Janer, M., Ortega Caballero, M., Ubago Jiménez, J. L., & Puertas Molero, P. (2022). Estado actual de la cuestión del clima motivacional en el ámbito educativo: una revisión sistemática (2017-2021). *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 43-56. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2022.n1.v2.2316>
- *Granero-Gallegos, A., & Carrasco-Poyatos, M. (2020). Spanish adaptation of Motivational Climate in Education Scale with university students. *Education Sciences*, 10(6), 157. <https://doi.org/10.3390/educsci10060157>
- *Granero-Gallegos, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & Carrasco-Poyatos, M. (2021). Estilo docente y competencia en Educación Superior: mediación del clima motivacional. *Educación XX1*, 24(2), 43-64. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28172>
- *Gutiérrez, M., & Tomás, J. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>
- *Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Gómez, A., & Moll, A. (2019). Clima motivacional, satisfacción, compromiso y éxito académico en estudiantes angoleños y dominicanos. *Psicología Escolar e Educativa*, 23(1). <https://doi.org/10.1590/2175-35392019018764>
- Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M. J., & Raine, A. S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9-25. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.11.005>
- Harzing, A. W. (2007). *Publish or Perish*. <https://harzing.com/resources/publish-or-perish>
- Huertas, J. A. (2023). Las teorías de la motivación desde el ámbito sociocognitivo. Cinco tradiciones y un contexto desesperado. En: *Motivación y Emoción*. McGraw Hill.
- *Huertas, J. A., Bardelli, N. E., & Martín García, L. (2020). 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 IIICE*, (46), 113-132. <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8592>
- *Irureta Núñez, L. (1995a). Desarrollo de un programa de entrenamiento motivacional. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 29(1). 51-63.
- *Irureta Núñez, L. (1995b). Evaluación del clima motivacional de clase. *Revista de Psicología de la PUCP*, 8(2).
- *Irureta Núñez, L. (1997). Sistemas y climas motivacionales en las aulas. Un análisis transcultural. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 31(1), 27-46.

- *Jiménez Rodríguez, V., Ulate Espinoza, M., Alvarado Izquierdo, J., & Puente Ferreras, A. (2015). EVAPROMES, una escala para evaluar los procesos metacognitivos en escritura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(3), 631-656. <https://doi.org/10.14204/ejrep.37.15009>
- Lacerda, A., Filgueiras, A., Campos, M., Keegan, R., & Landeira-Fernández, J. (2021). Motivational climate measures in sport: A systematic review. *Spanish Journal Psychology*, 24(27). <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.13>
- Lawrenz, F., Huffman, D., & Robey, J. (2003). Relationships among student, teacher and observer perceptions of science classrooms and student achievement. *International Journal of Science Education*, 25(3), 409-420. <https://doi.org/10.1080/09500690210145800>
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- *Leal-Soto, F., & Alonso-Tapia, J. (2017). Cuestionario de Clima Motivacional de la Clase: Validez intercultural, intergénero, evolutiva y predictiva. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 45(3). <https://doi.org/10.21865/RIDEP45.3.05>
- *Leal-Soto, F., Andrades, C., Lagos, C., & Villalón, V. (2016). Clima motivacional de clase: ¿Perciben lo mismo diferentes actores? *Cienciamérica*, 5(1), 118-120.
- *Leal-Soto, F., Carmona-Halty, M., Dávila-Ramírez, J., & Valdivia, Y. (2018). Work engagement, teaching practices with motivational effects, and learning-oriented classroom motivational climate. *Interamerican Journal of Psychology*, 52(2). <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v52i2.106>
- *Leal-Soto, F., Dávila, J., & Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1037-1046. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy13-3.bppd>
- *Leal-Soto, F., Ferrer-Urbina, R., Alonso-Tapia, J., Rivero, E. V., & Peredo, R. (2023). ¿Estudiante o profesor? Relevancia sobre clima motivacional de clase, motivación y rendimiento. *Revista de Psicología*, 41(1), 87-116. <https://doi.org/10.18800/psico.202301.004>
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). El profesor como fuente de motivación de los estudiantes: Hablando del qué y del por qué del aprendizaje de los estudiantes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-9. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.9>
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "Social Climates". *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- *López-García, G. D., Carrasco-Poyatos, M., Burgueño, R. & Granero-Gallegos, A. (2022). Teaching style and academic engagement in pre-service teachers during the COVID-19 lockdown: Mediation of motivational climate. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.992665>
- *López-Moya, M., & Morán-Astorga, C. (2014). Diseño de un programa de motivación de logro desde el ámbito de la educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 61-69. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.481>
- *Matos, L., Lens, W., Vansteenkiste, M., & Mouratidis, A. (2017). Optimal motivation in Peruvian high schools: Should learners pursue and teachers promote mastery goals, performance-approach goals or both? *Learning and Individual Differences*, 55, 87-96. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.02.003>
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- *Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., Méndez-Alonso, D., Prieto-Saborit, J. A., & Fernández-Río, J. (2018). Efecto de las metas de logro y las estructuras de metas de clase 3x2 en la motivación autodeterminada: un análisis multinivel en educación secundaria. *Anales de Psicología*, 34(1), 52-62. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.262131>
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. University of Michigan. http://websites.umich.edu/~pals/PALS%202000_V13Word97.pdf

- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Group, T. P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Ossa, C., & Aedo, J. (2014). Enfoques de aprendizaje, autodeterminación y estrategias metacognitivas en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Ciencias Psicológicas*, 8(1), 79-88. <https://doi.org/10.22235/cp.v8i1.1042>
- *Paoloni, P. (2009). Contextos favorecedores de la motivación y el aprendizaje. Una propuesta innovadora para alumnos de Ingeniería. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 953-984. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1360>
- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Robinson, K. A. (2023). Motivational climate theory: Disentangling definitions and roles of classroom motivational support, climate, and microclimates. *Educational Psychologist*, 58(2), 92-110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2198011>
- Rolland, R. G. (2012). Synthesizing the evidence on classroom goal structures in middle and secondary schools: a meta-analysis and narrative review. *Review of Educational Research*, 82(4), 396-435. <https://doi.org/10.3102/0034654312464909>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- *Simón, C., & Alonso-Tapia, J. (2016). Positive classroom management: Effects of disruption management climate on behaviour and Satisfaction with Teacher. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1). <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13202>
- *Simón, C., Gómez, P., & Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento, cultura y educación. *Culture and Education*, 25(1), 49-64. <https://doi.org/10.1174/113564013806309037>
- *Soto-Molina, M. G., & Tapia-Huerta, J. L. (2021). Análisis de la práctica docente en profesores de Química Analítica mediante la evaluación del Clima Motivacional de Clase. *CienciAcierta*, 68.
- *Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S., & Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 119-135. <https://doi.org/10.14201/et2016341119135>
- Urduan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: an integrative framework. *Educational Psychology Review* 35(45). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- *Valenzuela, J., Muñoz, C., & Levinao, A. (2019). Estrategias motivacionales efectivas en profesores en formación. *Educação E Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844179652>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- *Villasana, M., & Alonso-Tapia, J. (2015). Cross-Cultural Validity of the "Classroom Motivational Climate Questionnaire": Comparison between French and Spanish Students. *Journal of Psychodidactics*, 20(2), 227-246. <https://doi.org/10.14201/et2016341119135>
- Yepes-Núñez, J. J., Urrútica, G., Romero-García, M., & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Walberg, H. J., & Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59, 414-419. <https://doi.org/10.1037/h0026>

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

N. C. ha contribuido en 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 13; K. C. en 1, 7, 10, 11, 12, 14; J. A. H. en 1, 7, 10, 11, 12, 14.

Editora científica responsable: Dra. Cecilia Cracco.

Apéndice 1

Tabla A1

Estudios categorizados de acuerdo a variables descriptivas, metodológicas y hallazgos asociados a los objetivos de la RS

Autor/es	Año de publicación	País	Nivel educativo	Diseño metodológico	Muestra	Instrumentos para medición del CMC	Varianza explicada común (R ²) vinculada a variables psicológicas, rendimiento académico y/o relación con otras dimensiones del CC
Irureta Núñez	1995a	España	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 684 estudiantes n = 12 docentes	CMC1	-
Irureta Núñez	1995b	Venezuela	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 1690 estudiantes	CMC1	-
Irureta Núñez	1997	España	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 1760 estudiantes	CMC1	-
González Cabanach, et al.	1999	España	Universitario	Cuantitativo	n = 609 estudiantes	EEPCM	-
Fernández Liporace	2004	Argentina	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 152 estudiantes	CMC1	-
Fernández Liporace et al.	2004	Argentina	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 751 estudiantes	CMC1	-
Alonso-Tapia & Pardo	2006	España	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 630 estudiantes	EMQ-Q	Orientación motivacional hacia el aprendizaje (R ² = .38)
Fernández Liporace et al.	2006	Argentina	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 306 estudiantes	CMC1	-
Alonso-Tapia & Ruiz Díaz	2007	España	Universitario	Cuantitativo	n = 1166 estudiantes	EMQ-Q	Orientación motivacional (R ² = .20)
Alonso-Tapia & Fernández-Heredia	2008	España	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 827 estudiantes	CMC-Q, CGS-S	Satisfacción con el trabajo del docente (R ² = .62)

Autor/es	Año de publicación	País	Nivel educativo	Diseño metodológico	Muestra	Instrumentos para medición del CMC	Varianza explicada común (R ²) vinculada a variables psicológicas, rendimiento académico y/o relación con otras dimensiones del CC
Alonso-Tapia & Fernández-Heredia	2009	México	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 803 estudiantes	CMC-Q, CGS-S	Satisfacción con el trabajo del docente (R ² = .60)
Paoloni	2009	Argentina	Universitario	Mixto	n = 33 estudiantes	Observación de clases	-
Alonso-Tapia & Moral-Bosch	2010	España	Enseñanza media de adultos	Cuantitativo	n = 185 estudiantes	CMC-Q	Motivación por aprender (R ² = .36) Satisfacción con el trabajo del docente (R ² = .54), Rendimiento académico (notas finales R ² = .07)
Calderón & Casu	2011	Chile	Universitario	Cuantitativo	n = 275 estudiantes	EFEC	-
Fernández-Heredia	2011	México	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 420 estudiantes	CMC-Q, CGS-S	Satisfacción con el trabajo del docente (R ² = .59) Motivación orientada al aprendizaje (R ² = .31)
Alonso-Tapia & Simón	2012	España	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 485 estudiantes	CMC-Q	-
Bono	2012	Argentina	Universitario	Cualitativo	n = 13 docentes	Observación de Clases	-
Fernández Jiménez & Alonso-Tapia	2012	España	Universitario	Cuantitativo	n = 501 estudiantes	EMQ-Q	-
Alonso-Tapia et al.	2013	España	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 471 estudiantes	CMC-Q	Cambios en la percepción de la resiliencia atribuidas al docente (R ² = .41); Satisfacción con el trabajo del docente (R ² = .60)
Simón et al.	2013	España	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 827 estudiantes	CMC-Q	Satisfacción con el trabajo del docente (R ² = .72) Clima de gestión de la disrupción (R ² = .40)

Autor/es	Año de publicación	País	Nivel educativo	Diseño metodológico	Muestra	Instrumentos para medición del CMC	Varianza explicada común (R ²) vinculada a variables psicológicas, rendimiento académico y/o relación con otras dimensiones del CC
Alonso-Tapia et al.	2014	España	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 664 estudiantes	CMC-Q	Percepción de cambio en la autorregulación del aprendizaje atribuida al trabajo del profesor (R ² = .44) Satisfacción con el trabajo del docente (R ² = .62)
Leal-Soto et al.	2014	Chile	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 1266 estudiantes, n=46 docentes	CMC-Q	Bienestar Psicológico docente (R ² = .37) (CMC-Q docentes)
López-Moya & Morán Astorga	2014	España	Universitario	Cuantitativo	n = 91 estudiantes	-	-
Anaya & León	2015	Perú	Universitario	Cuantitativo	n = 149 estudiantes	CMC1	-
Villasana & Alonso-Tapia	2015	España/ Francia	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 749 estudiantes	CMC-Q	Satisfacción con el trabajo del docente (R ² = .59)
Jiménez Rodríguez et al.	2015	Costa Rica / España	Enseñanza Media	Cuantitativo	n = 1442 estudiantes	CMC-Q	Rendimiento académico (R ² = .01 a R ² = .04 según curso)
Leal-Soto et al.	2016	Chile	Enseñanza media	Cuantitativo	estudio N°1, n = 151; estudio N°2, n = 22. docentes	CMC-Q	-
Simón & Alonso-Tapia	2016	España	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 827 estudiantes	CMC-Q	Disminución de la conducta disruptiva (R ² = .40)
Tomás et al.	2016	República Dominicana/ Angola	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 1138 estudiantes (muestra Rep. Dominicana)	MOC-S	Compromiso estudiantil (Rep. Dominicana) Comp. Cognitivo (R ² = .13); Comp. Afectivo (R ² = .18); Comp. Agéntico (R ² = .06); Comp. Conductual (R ² = .07). Comp. Agéntico (R ² = .06).

Autor/es	Año de publicación	País	Nivel educativo	Diseño metodológico	Muestra	Instrumentos para medición del CMC	Varianza explicada común (R ²) vinculada a variables psicológicas, rendimiento académico y/o relación con otras dimensiones del CC
Leal-Soto & Alonso-Tapia	2017	España/ Chile	Enseñanza media	Cuantitativo	Estudio N°1, n = 793 / 711. Estudio N°2, n = 2701; estudiantes	CMC-Q	Rendimiento académico (nota curso - R ² = .01) Satisfacción con el trabajo del docente. Estudio 1 (R ² = .53). Estudio 2 (R ² = .32).
Matos et al.	2017	Perú	Enseñanza media	Cuantitativo	Estudio N°1, n = 1505; Estudio N°2, n = 298.	CGS-S	Motivación por aprender (R ² = .17). Estrategias de aprendizaje superficial (R ² = .10). Estrategias de aprendizaje profundo (R ² = .19)
De Oliveira & Catão	2017	Brasil	Enseñanza media	Cualitativo	2 casos	Observación participante, entrevistas semiestructuradas	-
Gutiérrez & Tomás	2018	República Dominicana	Universitario	Cuantitativo	n = 758 estudiantes	MOC-S	Necesidades psicológicas básicas (autonomía - R ² = .11; relación - R ² = .11; competencia R ² = .12). Satisfacción con el centro educativo (R ² = .10). Orientación motivacional (R ² = .28). Rendimiento académico (R ² = .01). Clima de apoyo a la autonomía (R ² = .10). Motivación por el aprendizaje (R ² = .28).
Leal-Soto et al.	2018	Chile	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 1266 estudiantes n = 46 docentes	CMC-Q	Compromiso laboral (R ² = .14)
Méndez-Giménez et al.	2018	España	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 2284 estudiantes	CEMC 3x2	-
Valenzuela et al.	2019	Chile	Universitario	Cuantitativo	n = 306 estudiantes	Encuesta	-

Autor/es	Año de publicación	País	Nivel educativo	Diseño metodológico	Muestra	Instrumentos para medición del CMC	Varianza explicada común (R ²) vinculada a variables psicológicas, rendimiento académico y/o relación con otras dimensiones del CC
Alonso-Tapia & Nieto	2019	España	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 749 estudiantes	CMC-Q	Clima emocional de clase (R ² = .43); Satisfacción con el trabajo del docente (R ² = .39)
Gutiérrez et al.	2019	República Dominicana / Angola	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 2032 (muestra Rep. Dominicana) estudiantes	MOC-S	Rep. Dominicana. Compromiso escolar (R ² = .28). Satisfacción con la escuela (R ² = .13). Autoconcepto académico (R ² = .14). Percepción del éxito académico (R ² = .16). Clima de apoyo a la autonomía (R ² = .28)
Alonso-Tapia et al.	2020	España	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 2223 estudiantes n = 95 docentes	CMC-Q	-
Granero-Gallegos & Carrasco-Poyatos	2020	España	Universitario	Cuantitativo	estudio N°1, n = 181; estudio N°2, n=354. estudiantes	MOC-S, MCES	-
Huertas et al.	2020	Argentina	Enseñanza media	Cualitativo	n = 16 estudiantes n = 5 docentes	CMC-Q, Observación de clases	-
Abello et al.	2021	Colombia	Universitario	Cuantitativo	n = 624 estudiantes	CMC-Q	Cambios en la motivación atribuidas al profesor (R ² = .44) Rendimiento académico (notas finales: R ² = .02)
Granero-Gallegos et al.	2021	España	Universitario	Cuantitativo	n = 354 estudiantes	MCES	Clima de apoyo a la autonomía (R ² = .69) Satisfacción de la competencia académica (R ² = .16)
Soto-Molina & Tapia-Huerta	2021	México	Universitario	Cuantitativo	n = 95 estudiantes	CMC-Q	-

Autor/es	Año de publicación	País	Nivel educativo	Diseño metodológico	Muestra	Instrumentos para medición del CMC	Varianza explicada común (R ²) vinculada a variables psicológicas, rendimiento académico y/o relación con otras dimensiones del CC
Alonso-Tapia & Ruiz Díaz	2022a	España/ Costa Rica	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 5471 estudiantes; n = 263 docentes	CMC-Q	-
Alonso-Tapia & Ruiz Díaz	2022b	España/ Costa Rica	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 5380 estudiantes n = 441 docentes	CMC-Q	Calidad del apoyo mutuo de profesores (R ² = .05); calidad de las actitudes de los estudiantes (R ² = .04); expectativas de eficacia de los docentes sobre los estudiantes (R ² = .03)
Bardelli & Huertas	2022	Argentina	Enseñanza media	Mixto	n = 459 estudiantes	CMC-Q; entrevistas semiestructuradas	-
Abello et al.	2022	Colombia	Universitario	Cuantitativo	n = 214 estudiantes	CMC-Q	Autorregulación del aprendizaje (R ² = .03); Atribución de cambios al trabajo del docente (R ² = .41)
López-García et al.	2022	España	Universitario	Cuantitativo	n = 1410 estudiantes	M-CES	Soporte a la autonomía (R ² = .62); Resiliencia (R ² = .14); Compromiso académico (R ² = .35)
Leal-Soto et al.	2023	Bolivia	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 1022 estudiantes; n = 50 docentes	CMC-Q	-
Bardelli et al.	2023	Argentina	Enseñanza media	Cuantitativo	n = 459 estudiantes	CMC-Q	Comunicación motivacional (R ² = .61); Cercanía (R ² = .54); Conflicto (R ² = .40)

Nota. CMC1: Cuestionario de Clima Motivacional de Clase 1; EMQ-Q: Environment Motivational Quality Questionnaire; CMC-Q: Classroom Motivational Climate Questionnaire; EFEC: Escala de Factores Estructurales de la Clase; CEMC 3 x 2: Cuestionario de Estructura de Meta de Clase; MCES: Motivational Climate in Education; CGS-S: Classroom Goal Structures Scale; EEPCM: Escala de Evaluación de Procesos y Contextos Motivacionales; MOC-S: Motivational Orientation and Climate Scale.

CAPÍTULO 3. Clima motivacional de clase y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un análisis instrumental y correlacional (Cuanti-1)

Chiarino, N., Freiberg Hoffmann, A., Curione, K. & Huertas-Martínez, J. A. (2025a). Clima motivacional de clase y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un análisis instrumental y correlacional. *Revista Colombiana De Educación*, (97), e20466. <https://doi.org/10.17227/rce.num97-20466>



Clima motivacional de clase y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un análisis instrumental y correlacional

Recibido: 12 de diciembre de 2023
Evaluado: 26 de agosto de 2024
Publicado: 01 de octubre de 2025

Nicolás Chiarino*  
Agustín Freiberg Hoffmann**  
Karina Curione***  
Juan Antonio Huertas-Martínez****  

Resumen

El clima motivacional de clase (CMC) refiere a los patrones de actuación docente en el aula y su relación con la motivación del estudiantado. Aunque el CMC es una variable relevante a nivel educativo, a nivel universitario y en contextos de enseñanza numerosos se ha estudiado en menor medida. Por esa razón, el presente estudio se propone dos objetivos: uno instrumental, vinculado con adaptar y validar el cuestionario CMC-Q a la población de estudiantes universitarios de Psicología uruguayos, y otro empírico, enfocado en estudiar las relaciones entre el CMC y el rendimiento académico (RA) en la muestra de estudiantes mencionada. Se desarrolló un diseño instrumental, cuantitativo transeccional de tipo no experimental, descriptivo y correlacional. Participaron 455 estudiantes universitarios. Se analizó la estructura interna del CMC-Q —análisis factorial confirmatorio y consistencia interna— y evidencias de validez concurrente. Los resultados verificaron un adecuado ajuste de los datos empíricos al modelo teórico y una consistencia interna óptima ($\alpha > 0,80$). Además, se obtuvo evidencia de validez concurrente con la satisfacción académica ($r = 0,722$). Los hallazgos señalan que el CMC tiene una relación significativa, positiva y baja con el RA. Los componentes del CMC-Q con mayor valor predictivo sobre el RA fueron el fomento a la participación, el apoyo a la autonomía, la retroalimentación regular, la evaluación para el aprendizaje y el reconocimiento del esfuerzo. Los resultados brindan elementos para contribuir al desarrollo de climas motivacionales de clases orientados al aprendizaje en estudiantes universitarios.

Palabras clave:

clima de la clase; motivación; rendimiento; enseñanza superior; práctica pedagógica

* Doctor en Psicología. Universidad de la República. nchiarino@psico.edu.uy

** Doctor en Psicología. Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. afreiberg@psi.uba.ar

*** Doctora en Psicología. Universidad de la República. kcurione@psico.edu.uy

**** Doctor en Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. juanantonio.huertas@uam.es

Classroom Motivational Climate and Academic Performance in University Students: An Instrumental and Correlational Analysis

Abstract

Classroom Motivational Climate (cmc) refers to the patterns in teaching performance within the classroom and their relationship to student motivation. Although cmc is a relevant educational variable, it has been studied less extensively at the university level and in numerous teaching contexts. For this reason, this study addresses two primary objectives: an instrumental objective, involving the adaptation and validation of the cmc-q questionnaire for Uruguayan university psychology undergraduates; and an empirical objective, which explores the relationships between cmc and Academic Performance (ap) within this student population. The study employed an instrumental, quantitative cross-sectional design within an observational, descriptive, and correlational framework. A total of 455 undergraduates participated. Analyses focused on the internal structure of the cmc-q—using confirmatory factor analysis and internal consistency—and on evidence of concurrent validity. The results confirmed that the empirical data aligned with the theoretical model, showing optimal internal consistency ($\alpha > 0,80$). Additionally, evidence of concurrent validity was obtained with academic satisfaction ($r = 0,722$). Findings indicate that cmc has a significant, positive, but low correlation with ap. The cmc-q components with the greatest predictive value on ap included inducing participation, supporting student autonomy, providing regular feedback, assessment for learning, and acknowledgment effort. These results provide elements that support the development of learning-oriented cmc's for undergraduate students.

Keywords:

classroom climate; motivation; achievement; higher education; pedagogical practice

Clima motivacional de sala de aula ee desempenho acadêmico em estudantes universitários: uma análise instrumental e correlacional

Resumo

O Clima Motivacional de Aula (CMA) refere-se aos padrões de desempenho docente em sala de aula e sua relação com a motivação dos alunos. Embora o CMA seja uma variável relevante a nível educativo, tem sido estudado em menor grau a nível universitário e em numerosos contextos de ensino. Por este motivo, este estudo se propõe a abordar dois objetivos, um instrumental, ligado à adaptação e validação do questionário CMA-Q para a população de estudantes universitários de psicologia uruguaios, e outro empírico, focada em estudar as relações entre CMA e Desempenho Acadêmico (DA) na referida amostra de estudantes. Foi desenvolvido um desenho transversal instrumental, quantitativo, de tipo não experimental, descritivo e correlacional. Participaram 455 estudantes universitários. Foram analisadas a estrutura interna do CMA-Q —análise fatorial confirmatória e consistência interna— e evidências de validade concorrente. Os resultados verificaram um ajuste adequado dos dados empíricos ao modelo teórico e consistência interna ótima ($\alpha > 0,80$). Além disso, foram obtidas evidências de validade concorrente com satisfação acadêmica ($r = 0,722$). Os achados indicam que a CMA tem uma relação significativa, positiva e baixa com a DA. Os componentes do CMA-Q com maior valor preditivo sobre DA foram o incentivo à participação, o apoio à autonomia, o feedback regular, a avaliação da aprendizagem e o reconhecimento do esforço. Os resultados fornecem elementos para contribuir para o desenvolvimento de climas motivacionais de sala de aula orientados à aprendizagem em estudantes universitários.

Palavras-chave:

clima de aula; motivação; desempenho; ensino superior; prática pedagógica

Para citar este artículo:

Chiarino, N., Freiberg-Hoffmann, A., Curione, K. y Huertas-Martínez, J. A. (2025). Clima motivacional de clase y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un análisis instrumental y correlacional, *Revista Colombiana de Educación*, (97), e20466, <https://doi.org/10.17227/rce.num97-20466>

Introducción

Las relaciones en el aula y sus correlatos, tanto psicológicos como educativos, representan un campo de interés para docentes, psicólogos e investigadores del área educacional en las últimas décadas (Gutiérrez y Tomás, 2019). Numerosas investigaciones a nivel internacional se han enfocado en el análisis de las interacciones en el aula (Hattie, 2012), donde la existencia de relaciones positivas entre docentes y estudiantes se asocia con mejores resultados académicos (Fraser y Walberg, 2005).

El clima de clase (CC) se encuentra entre los constructos con mayores desarrollos para el estudio de las dinámicas interactivas en el aula. El CC se refiere a la percepción de los aspectos sociales, emocionales e instructivos que se producen entre los participantes en un aula (Bardach *et al.*, 2020). Aunque la investigación sobre el CC tiene más de cinco décadas, los estudios a nivel universitario son escasos (Alansari y Rubi-Davies, 2020). Algunos de los hallazgos más relevantes a nivel universitario corresponden a una serie de asociaciones significativas entre las percepciones del CC y la autoeficacia académica (Alt, 2015), la motivación y el rendimiento (Bi, 2015), la participación, el sentido de pertenencia y el autodesafío académico (Kim y Lundberg, 2016). No obstante, resulta necesario profundizar mediante nuevos estudios que aporten evidencia sobre cuál es el valor predictivo del CC en los resultados de aprendizaje del estudiantado y cómo puede mejorarse.

En relación con el CC, se han investigado dimensiones sociales, emocionales e instructivas mediante la utilización de diferentes metodologías y marcos teóricos (Evans *et al.*, 2009). Una de las líneas de investigación sobre el CC se ha enfocado en aspectos motivacionales, que se denomina clima motivacional de clase (CMC) (Ames, 1992).

Clima motivacional de clase (CMC)

Dentro de los enfoques sociocognitivos de la motivación, una de las perspectivas con mayor desarrollo teórico es la teoría de metas de logro (TML) (Urduan y Kaplan, 2020). Esta perspectiva integra componentes cognitivos y afectivos que orientan la conducta de los sujetos hacia ciertas metas en situaciones de interacción social (Ames, 1992). La TML ha contribuido al desarrollo de nociones conceptuales y metodológicas, destacándose los recientes esfuerzos enfocados en la implementación de intervenciones en el ámbito educativo (Anderman, 2020). Derivado de la TML, el CMC hace referencia a las influencias que las estructuras de clase ejercen sobre la motivación estudiantil (Robinson, 2023).

A partir de la propuesta de Epstein (1989), Ames (1992) desarrolló el sistema conocido por el acrónimo TARGET para identificar las prácticas docentes que configuran el CMC. Los parámetros para la acción motivacional definidos en este sistema son: tarea, autoridad, reconocimiento, grupos, evaluación y tiempo. Las *tareas* constituyen un elemento central para el aprendizaje en el aula, donde es importante un reto óptimo y la variedad para facilitar el interés del estudiantado. Junto con ello, resalta la importancia de la *autoridad* orientada al desarrollo de prácticas docentes que promuevan la autonomía. Otro aspecto subrayado es el *reconocimiento*, relacionado con valorar el esfuerzo de las y los estudiantes. Además, plantea la relevancia del trabajo en *grupos*, donde resulta crucial generar contextos de colaboración entre estudiantes, así como también las prácticas de *evaluación*, que incluyen criterios, estrategias y frecuencias adecuadas para el proceso de aprendizaje estudiantil. Por último, señala la gestión del *tiempo* por parte del docente, asociada a un manejo adecuado y flexible del mismo, acorde con las demandas de las tareas y las características del estudiantado. No obstante, algunos investigadores sugieren que las relaciones sociales constituyen un componente adicional del sistema TARGET, proponiendo el uso de un acrónimo actualizado: TARGETS. Esta perspectiva resalta la importancia de mantener relaciones sociales interpersonales caracterizadas por un afecto positivo y un respeto mutuo en el aula (Chazan *et al.*, 2022).

El CMC es una variable contextual relevante debido a sus relaciones positivas y significativas con otras variables psicológicas, como la motivación por el aprendizaje (Alonso-Tapia y Ruiz-Díaz, 2022), el autoconcepto académico (Gutiérrez *et al.*, 2019), las necesidades psicológicas básicas (Gutiérrez y Tomás, 2018), el compromiso académico (Tomás *et al.*, 2016), así como la competencia, la autoestima y la autoeficacia del estudiantado (Givens-Rolland, 2012).

De acuerdo con la revisión sistemática realizada por Chiarino *et al.* (2024) respecto al estudio del CMC, uno de los instrumentos más utilizados en Iberoamérica es el CMC-Q (*Classroom Motivational Climate Questionnaire*) (Alonso-Tapia y Fernández, 2008). Este ha sido aplicado con mayor frecuencia en la educación media española, con niveles óptimos de confiabilidad, consistencia interna y validez transcultural en algunos países sudamericanos y europeos (Alonso-Tapia y Ruiz-Díaz, 2022). El modelo conceptual que subyace al CMC-Q se estructura en dieciséis patrones de actuación del profesorado: uso de la novedad, conocimiento previo, relación de temas, estímulo a la participación, mensajes de aprendizaje, claridad de objetivos, claridad en la organización, apoyo a la autonomía, trabajo paso a paso, uso frecuente de ejemplos, ritmo adecuado, retroalimentación regular, evaluación para el aprendizaje, reconocimiento del esfuerzo, equidad de trato, afecto y apoyo emocional.

Entre los estudios que utilizaron el CMC-Q para evaluar el CMC y su relación con el rendimiento académico (medido mediante calificaciones finales de cursos) en la enseñanza universitaria, destaca la investigación realizada por Abello *et al.* (2021) con estudiantes universitarios colombianos. En ella se identificó una relación significativa, positiva y baja entre el CMC y RA ($R^2 = 2,25\%$). En dicha investigación se reporta el valor global del CMC, sin especificar de forma discriminada qué componentes del modelo podrían tener un mayor valor predictivo sobre el RA. En esta dirección, explorar cuáles patrones específicos del CMC tienen mayor incidencia en los resultados académicos a nivel universitario representa una contribución relevante en esta temática.

Rendimiento académico (RA)

El *rendimiento académico* (RA) es un concepto muy utilizado en la investigación educativa, el cual plantea una gran complejidad tanto en su definición como en su medición. Corresponde a una variable multidimensional y multideterminada que pretende reflejar los aprendizajes del estudiantado (Gutiérrez *et al.*, 2022). Asimismo, representa un tema central abordado por la psicología educacional (Winne y Nesbit, 2010).

Existen diversas formas de medición del RA. En la literatura científica, los puntajes obtenidos en pruebas, exámenes o notas finales de cursos son las medidas utilizadas con mayor frecuencia (Karadağ, 2017). No obstante, otras investigaciones han considerado como medida de RA la nota media o el promedio de las actividades académicas del estudiante (Richardson *et al.*, 2012).

Es importante destacar que el RA es una variable influida por una multiplicidad de factores cognitivos, metacognitivos, motivacionales y contextuales (Winne y Nesbit, 2010). Diversos metanálisis han abordado la relación entre variables personales y contextuales con el RA. A nivel universitario, Richardson *et al.* (2012) analizaron las relaciones con variables psicológicas como la autoeficacia académica ($r = 0,31$ - $R^2 = 0,10$) y la motivación de logro ($r = 0,32$ - $R^2 = 0,10$). Por su parte, otros metanálisis analizaron las relaciones entre el RA y variables contextuales institucionales como el clima escolar ($r = 0,29$ - $R^2 = 0,09$) (Dulay y Karadağ, 2017).

A partir de la evidencia disponible, entendemos que ampliar la comprensión sobre los factores contextuales —como el CMC— y su relación con el RA podría contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas y políticas educativas orientadas a la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. En esta dirección, el presente estudio se propuso abordar dos objetivos. En una primera etapa, un objetivo de tipo instrumental, vinculado a la adaptación y validación del CMC-Q para la población de

estudiantes universitarios de Psicología en Uruguay. En una segunda etapa, se buscó alcanzar un objetivo empírico, enfocado en estudiar las relaciones entre el CMC y el RA en la muestra de estudiantes mencionada.

Metodología

Diseño

Se desarrolló un diseño instrumental, cuantitativo, transeccional, de tipo no experimental, descriptivo y correlacional (Ato *et al.*, 2013), con el propósito de comprender la realidad y producir conocimiento que guíe el desarrollo educativo (Gibbons *et al.*, 1997).

Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico incidental o por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017). El tamaño de muestra preestablecido se calculó con el *software* G*Power 3.1.9.7 (Faul *et al.*, 2009), que sugirió un mínimo de 300 casos para los análisis estadísticos propuestos (Kyriazos, 2018).

Participaron 455 estudiantes universitarios (mujeres = 85,6 %, varones = 13,3 %, otro = 1,1 %), con edades comprendidas entre 19 y 64 años ($M = 27,18$; $DE = 9,84$). El 48,80% de los participantes provenía de la capital (Montevideo), mientras que el 51,20% vivía en otras ciudades del país. Los criterios de selección fueron el avance curricular y la distribución sociodemográfica. En cuanto al avance curricular, se consideró tener un grado mínimo de avance en la carrera —45 créditos— de acuerdo con el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología (PELP) (PELP, 2013). A nivel sociodemográfico, la muestra presentó una distribución de género similar a la población de estudiantes activos de la Facultad (DGPLAN, 2022).

Los estudiantes debían estar cursando la misma unidad curricular obligatoria (UCO) correspondiente al tercer semestre de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (Uruguay). Se trataba de una UCO con características frecuentes respecto a la modalidad cursada (plenaria para grupos numerosos), dispositivos de evaluación (dos evaluaciones parciales obligatorias) y resultados académicos del estudiantado a nivel general (Dirección de Licenciatura, 2021). La UCO se desarrolló en modalidad de clases magistrales o plenarios, con una participación estimada de trescientos estudiantes por turno, distribuidos en tres franjas horarias (tres grupos con una dupla docente a cargo). Las clases se dictaron a través de la plataforma Zoom, con una frecuencia semanal de 120 minutos y

sin control de asistencia. Se realizaron dos evaluaciones, consistentes en cuestionarios con respuestas abiertas breves que requerían la articulación y reflexión sobre desarrollos conceptuales de la Psicología del Aprendizaje aplicados a situaciones problemáticas en el ámbito educativo.

Instrumentos y medidas

Clima motivacional de clase: se utilizó el *Classroom Motivational Climate Questionnaire* (CMC-Q) (Alonso-Tapia y Fernández, 2008), un cuestionario de autoinforme con 32 ítems en escala Likert de 5 opciones, desde “Muy en desacuerdo” a hasta “Muy de acuerdo”. El instrumento tiene una estructura unidimensional que explora dieciséis patrones de actuación docente, cada uno medido por dos ítems: uno en sentido positivo y otro en sentido negativo. El puntaje mínimo del instrumento es 32 y el máximo es 160. Los autores del instrumento original reportaron propiedades psicométricas adecuadas (GFI = 0,904; CFI = 0,952; IFI = 0,952; RMSEA = 0,057) y una consistencia interna óptima en estudios realizados en educación media ($\alpha = 0,93$ a $0,98$) (Alonso-Tapia y Ruiz-Díaz 2022).

Satisfacción académica con el ambiente pedagógico: se midió con la Escala de Satisfacción Académica con el Ambiente Pedagógico (Sisto *et al.*, 2008), un instrumento unidimensional estructurado por 8 ítems en escala Likert de 4 valores, que va desde “Nunca” hasta “Siempre”.. El puntaje mínimo es 8 y el máximo es 32. La adaptación y validación en Argentina reportó una consistencia interna adecuada ($\alpha = 0,84$) (Medrano y Pérez, 2010). En este estudio, se comprobó su validez psicométrica mediante análisis factorial confirmatorio, obteniendo índices de ajuste adecuados (CFI = 0,986; TLI = 0,981; SRMR = 0,057) y consistencia interna óptima ($\alpha = 0,83$).

Rendimiento académico (RA): las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la UCO se utilizaron como medida del RA. La nota final se calculó como el promedio entre dos evaluaciones parciales obligatorias realizadas por los docentes. Se accedió a las calificaciones mediante registros académicos. La escala de calificaciones va de 1 a 12, donde (3) es la nota de corte de suficiencia (60%). Esta escala está asociada a tres niveles de rendimiento: insuficiente (1-2), aceptable (3-8) y muy bueno (9-12).

Procedimiento

Este estudio contó con el aval del Comité de Ética de la Facultad de Psicología (Universidad de la República). Se llevaron a cabo instancias informativas con el

equipo docente y el estudiantado. La participación en el estudio fue libre y voluntaria.

En primer lugar, se realizó una adaptación lingüística y cultural del CMC-Q, siguiendo los lineamientos de Beaton *et al.* (2000). Los ítems fueron revisados y ajustados por dos expertos. Luego se llevó a cabo una aplicación piloto con una muestra de 33 estudiantes de la Licenciatura en Psicología, para recopilar información cualitativa sobre la comprensión de los ítems y mejorar su adecuación al contexto cultural y educativo (universitario). Los participantes hicieron sugerencias sobre expresiones y palabras que, sin cambiar el sentido de los ítems, facilitaron su comprensión. Con base en estos aportes, se ajustaron los ítems para su aplicación definitiva.

El cuestionario fue comprendido de forma favorable por los participantes y se identificaron elementos para mejorar su adecuación al contexto universitario uruguayo. Por ejemplo, se sustituyeron expresiones como *instrucciones de tareas* por *consignas de tareas*, *poner* por *plantear*, entre otras para armonizarlas con las variaciones sociolingüísticas del contexto uruguayo.

La aplicación del instrumento fue realizada a través de un formulario autoadministrado en línea. Los participantes completaron el cuestionario en el último mes de desarrollo de la unidad curricular (entre el 7 de junio y 5 de julio de 2021). El relevamiento de datos se realizó en el contexto de la pandemia de COVID-19, con medidas de distanciamiento físico y sin actividades presenciales de enseñanza en la universidad. Se obtuvieron 455 formularios completos.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos fueron realizados mediante los programas Mplus 7, SPSS Statistics 25 y AlphaTest. En primer lugar, se eliminaron los casos con valores atípicos u *outliers* mediante análisis univariados —puntajes Z fuera del rango ± 3 (Tabachnick y Fidell, 2001)— y análisis multivariados —distancia de Mahalanobis $< 0,001$ (Hair *et al.*, 2007)—. Como resultado, se eliminaron 29 casos ($n = 426$).

Para cumplir con el objetivo instrumental, se analizó la estructura interna del CMC-Q en la muestra total mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC). Se probó el modelo unidimensional utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud. Los índices de ajuste se interpretaron a partir de los valores de CFI, TLI, RMSEA y SRMR, considerando adecuados aquellos superiores a 0,90 para CFI y TLI, e inferiores a 0,08 para RMSEA y SRMR (Jordan-Muiños, 2021). Posteriormente, se

segmentó la muestra según la variable edad (jóvenes y mayores), utilizando el percentil 50 como punto de corte, para verificar el ajuste del modelo en ambas submuestras. Asimismo, se estimó la consistencia interna para la muestra total y las submuestras mediante el coeficiente alfa de Cronbach (Revelle y Condon, 2018), considerando valores óptimos iguales o superiores a 0,80 (Prieto y Delgado, 2010). Finalmente, se compararon los índices de consistencia interna entre las muestras utilizando la fórmula de Feldt (Lautenschlager y Meade, 2008).

Además, se evaluó la equivalencia métrica de la estructura del instrumento mediante un análisis de invarianza factorial. Para ello, se probaron modelos con diferentes niveles de restricción de forma progresiva: configural (sin restricciones), invarianza métrica (con restricciones en las cargas factoriales), invarianza escalar (con restricciones en las cargas factoriales e interceptos), invarianza estricta (con restricciones en las cargas factoriales, interceptos y unicidades de los ítems) e invarianza de medias latentes (con restricciones en las cargas factoriales, interceptos, unicidades de los ítems y media latente del factor) (Dimitrov, 2010). La invarianza se interpretó comparando los índices CFI y RMSEA entre modelos, considerando diferencias menores a 0,01 para CFI y a 0,015 para RMSEA como indicativas de una adecuada equivalencia métrica (Zyl y Ten-Klooster, 2022).

Para alcanzar el objetivo empírico, se realizaron tres tipos de análisis: descriptivo, correlacional y de regresión. En el análisis descriptivo, se presentaron estadísticos univariados sobre el CMC y el RA, así como análisis de medias discriminadas por componentes del CMC para diferentes grupos de RA (Tabla 4). En el análisis correlacional, se calcularon correlaciones bivariadas mediante el coeficiente r de Pearson (Hernández-Sampieri et al., 2022), considerando los puntajes totales de cada instrumento y las medidas de RA (Tabla 5).

Por último, en el análisis de regresión lineal simple y múltiple se utilizó como variable independiente el CMC y la variable o criterio o dependiente fue el RA. Un primer modelo consideró el puntaje total del CMC para predecir el RA. Otro modelo analizó de forma discriminada los componentes del CMC-Q. La selección de los componentes del CMC se realizó mediante la estimación por etapas hacia atrás (*Backward Stepwise Regression*) (Hair et al., 2007). Un último modelo agrupó componentes del CMC-Q de acuerdo a la propuesta realizada por Bardelli y Huertas (2022). Para efectuar estos análisis se seleccionaron los estudiantes que completaron todas las evaluaciones del curso ($n = 369$), con el fin de tener las mismas medidas de RA.

Resultados

Adaptación y validación del CMC-Q a la población de estudiantes universitarios uruguayos

En primer lugar, se probó la estructura unidimensional del CMC-Q mediante un análisis factorial confirmatorio (AFC), con el propósito de evaluar la adecuación del modelo teórico frente a los datos empíricos recolectados. Los resultados indicaron índices de ajuste adecuados para el modelo. Posteriormente, se segmentó la muestra según la variable edad (jóvenes y mayores), utilizando el percentil 50 como punto de corte, y se verificó un ajuste satisfactorio en ambas submuestras (Tabla 1).

Tabla 1.

Índices de ajuste del Cuestionario CMC-Q

	Chi2	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Total	316,556	104	0,953	0,946	0,067 [0,059-0,076]	0,033
Jóvenes	212,455	104	0,946	0,938	0,066 [0,053-0,079]	0,039
Mayores	255,873	104	0,941	0,932	0,082 [0,070-0,095]	0,038

Fuente: elaboración propia.

En relación con los parámetros estimados para la muestra total y las submuestras, estos fueron estadísticamente significativos y alcanzaron en su mayoría valores óptimos ($> 0,70$). También se calcularon índices de consistencia interna para las tres muestras, los cuales resultaron óptimos y similares entre sí, sin diferencias estadísticamente significativas (Tabla 2).

Tabla 2.

Valores de los parámetros por muestra

Componentes CMC-Q	Total	Mayores	Jóvenes
C1	0,727	0,757	0,699
C2	0,678	0,652	0,709
C3	0,753	0,843	0,634
C4	0,703	0,720	0,682
C5	0,743	0,759	0,737
C6	0,766	0,798	0,721
C7	0,825	0,862	0,787
C8	0,668	0,670	0,666
C9	0,789	0,820	0,757
C10	0,758	0,837	0,659
C11	0,747	0,807	0,672
C12	0,580	0,656	0,480
C13	0,694	0,673	0,720
C14	0,729	0,743	0,719
C15	0,757	0,786	0,715

C16	0,764	0,794	0,743
α [IC 95 %]	0,947 [0,940-0,954]	0,955 [0,946-0,963]	0,935 [0,922-0,946]
Chi		8,007	
Gl		2	
P		0,018	

Fuente: elaboración propia.

Además, se realizó un análisis de invarianza factorial para evaluar la equivalencia métrica de la estructura unidimensional del CMC-Q en función de la variable edad (jóvenes y mayores). Los resultados mostraron una adecuada equivalencia métrica entre ambas submuestras, ya que las diferencias en CFI y RMSEA entre modelos fueron menores a los puntos de corte establecidos (Tabla 3).

Tabla 3.

Análisis de invarianza factorial del CMC-Q

Modelo	Chi2	gl	CFI	Δ CFI	RMSEA	Δ RMSEA
Configural	239,662	104	0,943	-	0,076 [0,063-0,088]	-
Métrica	483,230	224	0,943	0	0,071 [0,063-0,080]	0,005
Escalar	460,558	224	0,948	-0,005	0,068 [0,059-0,077]	0,008
Estricta	524,588	256	0,941	0,002	0,068 [0,059-0,077]	0,008

Medias	491,882	238	0,944	-0,001	0,068	0,008
					[0,060-0,077]	

Fuente: elaboración propia.

Luego de verificar la estructura factorial y la fiabilidad del CMC-Q, se procedió a examinar sus evidencias de validez de criterio externo. En esta dirección, se estudió la validez concurrente del CMC-Q con otro instrumento que evalúa la satisfacción académica con el ambiente pedagógico, dada la afinidad conceptual entre ambos constructos. Los resultados indicaron una correlación estadísticamente significativa ($r = 0,722, p < 0,001$). Según Hair *et al.* (2007), la varianza explicada por valores mayores a $r = 0,708$ permite afirmar que ambos instrumentos evalúan constructos similares.

Relaciones entre CMC y RA

Una vez confirmado que el CMC-Q presentaba propiedades psicométricas adecuadas para estudiar el CMC en el contexto particular de aplicación, se realizaron análisis para investigar las relaciones entre el CMC y RA mediante análisis univariados y multivariados.

En primer lugar, se obtuvieron los valores descriptivos de las variables estudiadas. Los puntajes del CMC-Q oscilaron entre 93 y 160 ($M = 138; DE = 14,22$), mientras que las notas finales (RA) variaron de 2 a 12 ($M = 7,11; DE = 2,61$). Las medias del CMC fueron consistentemente altas en los tres grupos de rendimiento académico (Tabla 4), con incrementos progresivos en los grupos de rendimiento bajo, medio y alto.

Tabla 4.

Medias de CMC y RA para la muestra total diferenciadas por grupos de rendimiento

Variabes	Medidas	Muestra total (n = 369)	Grupo rendimiento bajo (nota 1-2) (n = 25)	Grupo rendimiento medio (nota 3-8) (n = 179)	Grupo rendimiento alto (nota 9-12) (n = 165)
Clima motivacional de clase	Novedad	M = 8,69	M = 8,44	M = 8,66	M = 8,77
	Conocimiento previo	M = 8,11	M = 8,16	M = 7,96	M = 8,27

	Relacionar temas	M = 8,63	M = 8,40	M = 8,56	M = 8,74
	Estímulo a la participación	M = 9,26	M = 9,24	M = 9,12	M = 9,41
	Mensajes de aprendizaje	M = 8,88	M = 8,48	M = 8,82	M = 9,01
	Claridad de objetivos	M = 8,41	M = 8,40	M = 8,21	M = 8,64
	Claridad de organización	M = 8,25	M = 8,04	M = 8,07	M = 8,49
	Apoyo a la autonomía	M = 9,03	M = 9,12	M = 8,82	M = 9,24
	Actuación paso a paso	M = 8,47	M = 8,24	M = 8,29	M = 8,71
	Uso frecuente de ejemplos	M = 8,72	M = 8,52	M = 8,58	M = 8,91
	Ritmo adecuado	M = 8,24	M = 8,50	M = 8,13	M = 8,40
	Retroalimentación regular	M = 9,05	M = 9,16	M = 9,00	M = 9,09
	Evaluación para aprender	M = 8,44	M = 8,04	M = 8,18	M = 8,79
	Uso de elogios	M = 7,99	M = 7,76	M = 7,80	M = 8,23
	Equidad de trato	M = 8,80	M = 8,44	M = 8,73	M = 8,94
	Afecto y apoyo emocional	M = 8,89	M = 8,72	M = 8,75	M = 9,05
	CMC-Q (puntaje total)	M = 137,93	M = 135,68	M = 135,69	M = 140,70
Rendimiento académico	Prueba 1	M = 7,24	M = 4,92	M = 5,68	M = 9,28
	Prueba 2	M = 6,69	M = 1,80	M = 5,07	M = 9,19
	Nota final	M = 7,11	M = 2,00	M = 5,56	M = 9,55

Fuente: elaboración propia.

Los estadísticos descriptivos evidencian la existencia de medias altas en las puntuaciones de CMC para todos los grupos de rendimiento, con un leve incremento progresivo entre los grupos de rendimiento bajo, medio y alto. Los tres componentes del CMC que obtuvieron puntuaciones más altas fueron *estímulo a la participación* ($M = 9,26$; $DE = 1,04$), *retroalimentación regular* ($M = 9,05$; $DE = 1,01$) y *apoyo a la autonomía* ($M = 9,03$; $DE = 1,15$). Por otro lado, los componentes con las menores puntuaciones fueron *reconocimiento del esfuerzo* ($M = 7,99$; $DE = 1,63$), *articulación con el conocimiento previo* ($M = 8,11$; $DE = 1,24$) y *ritmo adecuado* ($M = 8,24$; $DE = 1,32$).

En segundo lugar, se calcularon las correlaciones mediante el coeficiente r de Pearson. En la Tabla 5 se presentan los estadísticos de asociación entre las variables estudiadas.

Tabla 5.

Correlaciones entre CMC, SA y RA

	CMC	SA	Prueba 1	Prueba 2	Nota final
cmc	1	0,722***	0,146***	0,121***	0,155***
sa		1	0,129***	0,116***	0,136***
Prueba 1			1	0,511***	0,800***
Prueba 2				1	0,895***
Nota final					1

*** $p < 0,001$

Fuente: elaboración propia.

Nota. CMC = Clima Motivacional de Clase. SA = Satisfacción Académica

De los análisis correlacionales se identifica una relación significativa, positiva y muy alta entre el CMC y el SA, así como también entre las evaluaciones parciales y la nota final. Junto con ello, se evidenciaron relaciones significativas, positivas y bajas entre el CMC y las diferentes medidas de RA.

En tercer lugar, se analizó el valor predictivo del CMC, donde se adoptó como variable criterio o dependiente la nota final que obtuvieron los estudiantes. Se

realizaron tres análisis diferenciados de regresión lineal a partir del puntaje total del CMC-Q, mediante el agrupamiento de componentes que configuran el CMC y con cada componente de forma independiente. Con respecto al valor predictivo del puntaje total del CMC-Q, este explicó de manera significativa, positiva y baja la nota final ($R^2 = 0,024$; $\beta = 0,155$; $p < 0,001$).

Un segundo análisis de regresión se realizó mediante una agrupación de patrones del CMC propuestos por Bardelli y Huertas-Martínez (2022), quienes plantean cuatro agrupamientos de los componentes del CMC-Q, a saber:

- a) CMCg1: “organización y secuenciación de situaciones de aprendizaje” (“claridad de objetivos”, “claridad de organización”, “ritmo adecuado” y “paso a paso”).
- b) CMCg2: “selección y presentación de contenidos” (“novedad”, “uso de ejemplos”, “relación de temas” y “conocimientos previos”).
- c) CMCg3: “orientación hacia el aprender a aprender” (“participación”, “autonomía”, “retroalimentación” y “evaluación para aprender”).
- d) CMCg4: “apoyo afectivo” (“apoyo y ayuda emocional”, “equidad de trato”, “uso de elogios o reconocimiento del esfuerzo” y “mensajes de aprendizaje”).

De estos agrupamientos, el único que predijo de forma significativa y positiva el RA fue el CMCg3 ($R^2 = 0,032$; $\beta = 0,178$; $p < 0,001$).

Por último, se analizó el valor predictivo de cada componente del CMC-Q de forma independiente sobre la nota final. La evaluación para el aprendizaje ($\beta = 0,184$) (componente perteneciente al agrupamiento CMCg3) y el reconocimiento del esfuerzo ($\beta = 0,086$) (componente vinculado al agrupamiento CMCg4) fueron los componentes que explicaron, de forma independiente, la mayor variabilidad de la nota final ($R^2 = 0,052$; $p < 0,001$).

Discusión

Los resultados permiten confirmar que el CMC-Q es un instrumento válido y confiable para ser utilizado en el contexto de estudiantes universitarios uruguayos de Psicología. Se verificó un adecuado ajuste de los datos empíricos al modelo teórico y una consistencia interna óptima ($\alpha > 0,80$), lo cual es coincidente con estudios previos en el contexto de enseñanza secundaria iberoamericana (Alonso-Tapia y Ruiz-Díaz, 2022). Además, se obtuvo

evidencia de validez concurrente con la satisfacción académica con el ambiente pedagógico ($r = 0,722$). En esta dirección, se aporta evidencia complementaria sobre la validez transcultural para el contexto latinoamericano, en la educación universitaria numerosa (*ratio* docente-estudiante alta) y en clases mediadas por tecnología educativa.

Entre los hallazgos se pueden vislumbrar matices en relación con los patrones que configuran el CMC. Los patrones que tuvieron medias con puntuaciones más altas fueron estimular la participación, apoyar la autonomía y proporcionar retroalimentación regular. Estos componentes se encuentran relacionados con la categoría de “Orientación hacia el aprender a aprender” (CMCg3) propuesta por Bardelli y Huertas (2022). Esta categoría resalta aspectos de interacción en el aula, caracterizados por apoyos motivacionales del docente que influyen en la calidad instruccional (Robinson, 2023). Las puntuaciones altas en las escalas del CMC, sumadas a los elevados valores de los componentes del CMC con una naturaleza relacional, podrían vincularse a cualidades relacionales positivas generadas por el equipo docente en un contexto universitario de enseñanza caracterizado por la numerosa cantidad de estudiantes en las aulas. Este hallazgo va en la misma dirección que los resultados propuestos por Kim y Lundberg (2016), quienes señalan que la calidad de las relaciones entre estudiantes y docentes en el aula universitaria se asocia con múltiples resultados positivos.

En lo que refiere al valor predictivo del CMC-Q sobre el RA, se destaca que la relación entre el CMC (puntaje total del CMC-Q) y el RA (notas finales) de estudiantes universitarios uruguayos de Psicología fue de $r = 0,155$ ($R^2 = 2,24\%$). Esta relación positiva y significativa, aunque baja, fue muy similar a los hallazgos previos reportados por Abello *et al.* (2021) en estudiantes universitarios colombianos ($R^2 = 2,25\%$).

No obstante, si analizamos el valor predictivo de los componentes del CMC-Q de forma discriminada sobre el RA, se destaca que el agrupamiento CMCg3, “orientación hacia el aprender a aprender”, propuesto por Bardelli y Huertas Martínez (2022), fue el único agrupamiento de patrones que tuvo un valor predictivo significativo y positivo sobre el RA ($R^2 = 0,032$). Asimismo, la evaluación para el aprendizaje y el reconocimiento del esfuerzo fueron los componentes del CMC que, de forma independiente, tuvieron un mayor valor predictivo sobre el RA ($R^2 = 0,052$). Ambos resultados jerarquizan cinco de las dimensiones propuestas en el modelo TARGETS (Ames, 1992; Chazan *et al.*, 2022), relativas a la autoridad, el reconocimiento, los grupos, la evaluación y las relaciones sociales. Estas dimensiones están muy relacionadas con la calidad de la instrucción (Robinson, 2023) y de las interacciones en el aula (Givens-Rolland, 2012).

Aunque los hallazgos son coincidentes con estudios previos, los resultados sobre el vínculo entre el CMC y el RA no son del todo concluyentes. Es importante destacar que resulta necesario discutir si el uso de notas finales es una medida adecuada del RA. Estas medidas agregan sesgos de valoración docente o bien, disímiles formatos y criterios de evaluación heterogéneos definidos por los equipos docentes, lo que aumenta el margen de error en la medición del RA. Esta limitación es respaldada por Pintrich *et al.* (1993), quienes plantean que las notas no son medidas confiables del rendimiento ni del aprendizaje. Es por ello que el uso de medidas con valores continuos, más cercanos a una distribución normal y asociadas a indicadores de desempeño objetivables, podría ser una alternativa más robusta para superar esta limitación.

Además del problema de medición del RA, resulta fundamental señalar que este se encuentra influenciado por una multiplicidad de variables personales y contextuales (Richardson *et al.*, 2012), por lo que es esperable que el CMC explique una varianza baja del RA (Urda y Kaplan, 2020).

Limitaciones y direcciones futuras

Este estudio tiene algunas limitaciones. En primer lugar, se utilizó una muestra intencional, dado que se trabajó con los participantes que eran accesibles para los investigadores. Futuros estudios podrían integrar una muestra de tipo aleatorio, con el fin de ampliar la generalización de los hallazgos. Otra de las limitaciones tiene que ver con las características de la muestra y el contexto del estudio, por lo que nuevas investigaciones podrían incluir estudiantes de distintos grados de avance académico, diversas carreras, universidades o países, lo que permitiría explorar matices en función de características sociodemográficas, institucionales, disciplinares o culturales.

Al tratarse de un estudio transeccional, no pueden realizarse inferencias causales. En esta dirección, se destaca la importancia de avanzar hacia estudios longitudinales o cuasi-experimentales que puedan ampliar la comprensión del CMC en contextos de enseñanza universitaria numerosa.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra la forma de medición y predicción del rendimiento académico. Aunque las notas finales son las medidas más utilizadas, como se señaló en el apartado precedente, tienen una serie de limitaciones y dificultades que impiden comprender con mayor claridad la relación con otras variables contextuales, como es el caso del CMC. En este sentido, una medida menos discrecional podría ser el uso de pruebas estandarizadas. Además del problema de medición, si consideramos que el RA se encuentra influenciado por múltiples

variables, es necesario avanzar en el diseño de modelos que incluyan otras variables contextuales y personales, tanto de estudiantes, como de docentes y de las instituciones educativas.

Es importante resaltar que el relevamiento de datos se realizó en un contexto particular —la enseñanza remota de emergencia por la pandemia de COVID-19—, donde otros factores podrían haber incidido en el comportamiento de las variables estudiadas. En este sentido, sería importante que nuevos estudios amplíen la investigación respecto al CMC en la educación a distancia, virtual o digital, los cuales tienen características particulares y requieren una revisión del modelo conceptual que sustenta el CMC-Q.

Asimismo, resultaría beneficioso que futuras investigaciones puedan trascender el uso de medidas de autoinforme con estudiantes, mediante la integración de otras técnicas de investigación como grupos focales, entrevistas en profundidad y observaciones de aula. También, la incorporación de la perspectiva de docentes, la utilización de diseños mixtos o la triangulación de diversas técnicas podría contribuir a una comprensión multidimensional, dinámica y compleja del CMC y sus resultados asociados.

Por último, se recomienda desarrollar estudios que integren variables psicológicas con un efecto mediador entre el CMC y el RA, como la percepción de la autoeficacia académica, el compromiso y la motivación por el aprendizaje, lo cual constituye una dirección fructífera para la investigación en esta temática.

Conclusiones

El CMC-Q es un instrumento adecuado para ser utilizado en contextos de enseñanza universitaria. La presente investigación aporta evidencia sobre su validez interna y concurrente a nivel universitario en Uruguay, en contextos de enseñanza numerosos y en clases mediadas por tecnología educativa. El CMC predijo de forma positiva, significativa y baja el RA. Los componentes del CMC-Q que tuvieron mayor valor predictivo sobre el RA fueron el fomento a la participación, el apoyo a la autonomía, la retroalimentación regular, la evaluación para el aprendizaje y el reconocimiento del esfuerzo. Los resultados del presente estudio subrayan aquellos patrones de actuación docente cuya intervención y mejora podrían redundar en mejores logros educativos para contextos de enseñanza universitaria caracterizados por la numerosa cantidad de estudiantes en las aulas.

Agradecimientos

Este estudio recibió el apoyo de la beca de formación doctoral para docentes de la Universidad de la República (Udelar, Uruguay) impulsado por la Comisión Académica de Posgrado (CAP) y el programa de Iniciación a la Investigación Científica de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) (modalidad 2) (Udelar) otorgados al primer autor.

Referencias

- Abello, D., Alonso-Tapia, J. y Panadero, E. (2021). Classroom Motivational Climate in Higher Education: Validation of a Model for Assessment. *International Journal of Instruction*, 14(2), 685-702. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14238a>
- Alansari, M. y Rubie-Davies, C. (2020). What about the Tertiary Climate? Reflecting on Five Decades of Class Climate Research. *Learning Environments Research*, 23, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09288-9>
- Alonso-Tapia, J. y Fernández, B. (2008). Development and Initial Validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMC-Q). *Psicothema*, 20(4), 883-889. <http://www.psicothema.com/pdf/3570.pdf>
- Alonso-Tapia, J. y Ruiz-Díaz, M. (2022). School Climate and Teachers' Motivational Variables: Effects on Teacher Satisfaction and Classroom Motivational Climate Perceived by Middle School Students. A cross-cultural Study. *Revista de Psicología Educativa*, 28(2), 151-163. <https://doi.org/10.5093/psed2022a4>
- Alt, D. (2015). Assessing the Contribution of a Constructivist Learning Environment to Academic self-efficacy in Higher Education. *Learning Environments Research*, 18, 47-67. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9174-5>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderman, E. (2020). Achievement Motivation Theory: Balancing Precision and Utility. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101864. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101864>

- Ato, M. López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bardach, L., Yanagida, T. y Lüftenegger, M. (2020). Studying Classroom Climate Effects in the Context of multi-level Structural Equation Modelling: An application-focused Theoretical Discussion and Empirical Demonstration. *International Journal of Research y Method in Education*, 43(4), 348-363. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791071>
- Bardelli, N. y Huertas, J. (2022). ¿Qué motiva a los estudiantes de las escuelas técnicas? Una exploración necesaria y pendiente de los climas motivacionales de clase en una escuela electrónica y una agropecuaria de Neuquén. *Entramados. Educación y Sociedad*, 9(12), 234-254. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6485>
- Beaton, D., Bombardier, C., Guillemin, F. y Ferraz, M. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of self-report Measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191. <https://doi.org/doi:10.1097/00007632-200012150-00014>
- Bi, X. (2015). Associations between Psychosocial Aspects of English Classroom Environments and Motivation Types of Chinese tertiary-level English Majors. *Learning Environments Research*, 18, 95-110. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9177-2>
- Chazan, D., Pelletier, G. y Daniels, L. (2022). Achievement Goal Theory Review: An Application to School Psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 40-56. <https://doi.org/10.1177/082957352111058319>
- Chiarino, N., Curione, K. y Huertas, J. (2024). Clima motivacional de clase en la enseñanza media y superior iberoamericana: una revisión sistemática. *Ciencias Psicológicas*, 18(2), e3770. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.3770>
- Dimitrov, D. (2010). Testing for Factorial Invariance in the Context of Construct Validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(2), 121-149. <https://doi.org/10.1177/0748175610373459>
- Dirección de Licenciatura. (2021). *Estado de situación enseñanza en el grado*. Udelar. <https://www.psico.edu.uy/sites/>

- Dirección General de Planeamiento (DGPLAN). (2022). *Síntesis estadística por servicio universitario. Año 2021*. Universidad de la República. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/>
- Dulay, S. y Karadağ, E. (2017). The Effect of School Climate on Student Achievement. En E. Karadağ (ed.), *The Factors Effecting Student Achievement* (pp. 199-213). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0>
- Epstein, J. (1988). Effective Schools or Effective Students: Dealing with Diversity. En R. Haskins y D. MacRae Jr. (eds.), *Policies for America's Public Schools: Teachers, Equity, and Indicators* (pp. 89-126). Ablex Publishing.
- Evans, I., Harvey, S., Buckley, L. y Yan, E. (2009). Differentiating Classroom Climate Concepts: Academic, Management, and Emotional Environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146, <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. y Lang, A. (2009). Statistical Power Analyses Using G*Power 3.1: Tests for Correlation and Regression Analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Fraser, B. y Walberg, H. (2005). Research on teacher-student Relationships and Learning Environments: Context, Retrospect and Prospect. *International Journal of Educational Research*, 43(2), 103-109, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.001>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S. y Scott, P. (1997). La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Pomares-Corredor.
- Givens-Rolland, R. (2012). Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools: A meta-analysis and Narrative Review. *Review of Educational Research*, 82(4), 396-435. <https://doi.org/10.3102/0034654312464909>
- Gutiérrez, M. y Tomás, J. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>
- Gutiérrez, M. y Tomás, J. (2019). The Role of Perceived Autonomy Support in Predicting University Students' Academic Success Mediated by Academic

- self-efficacy and School Engagement. *Educational Psychology*, 39(6), 729-748. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1566519>
- Gutiérrez, M., Tomás, J., Gómez, A. y Moll, A. (2019). Clima motivacional, satisfacción, compromiso y éxito académico en estudiantes angoleños y dominicanos. *Psicología Escolar e Educativa*, 23(1). <https://doi.org/10.1590/2175-35392019018764>
- Gutiérrez, B. de., López-Martín, E. y Carpintero-Molina, E. (2022). Condicionantes del rendimiento académico: revisión sistemática de 25 años de meta-análisis. *Revista de Educación*, 398, 39-85. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-552>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (2007). *Multivariate Analysis* (5.^a ed.). Prentice-Hall.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). Mc Graw Hill.
- Jordan-Muiños, F. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psocial*, 7(1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/123/1232225009/index.html>
- Karadağ, E. (Ed.). (2017). *The Factors Effecting Student Achievement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0>
- Kim, Y. y Lundberg, C. (2016). A Structural Model of the Relationship between student-faculty Interaction and Cognitive Skills Development among College Students. *Research in Higher Education*, 57, 288-309. <https://doi.org/10.1007/s11162-015-9387-6>
- Kyriazos, T. (2018). Applied Psychometrics: Sample Size and Sample Power Considerations in Factor Analysis (EFA, CFA) and SEM in General. *Psychology*, 9(8), 2207-2230. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>
- Lautenschlager, G. y Meade, A. (2008). AlphaTest: A Windows Program for Tests of Hypotheses about Coefficient Alpha. *Applied Psychological Measurement*, 23, 502-503. <https://doi.org/10.1177/0146621607312307>

- Medrano, A. y Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 5-14. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. y Mckeachie, W. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Prieto, G. y Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1797.pdf>
- Revelle, W. y Condon, D. (2018). Reliability. En P. Irwing, T. Booth y D. Hughes (eds.), *The Wiley Handbook of Psychometric Testing: A Multidisciplinary Reference on Survey, Scale and Test Development* (pp. 709-749). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118489772.ch23>
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Robinson, K. (2023). Motivational Climate Theory: Disentangling Definitions and Roles of Classroom Motivational Support, Climate, and Microclimates. *Educational Psychologist*, 58(2), 92-110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2198011>
- Sisto, F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Vítola-Pasetto, S., Francisca, A. de. y Guimarães-Lopes, M. (2008). Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Avaliação Psicológica*, 7, 45-55. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n1/v7n1a07.pdf>
- Tabachnick, B. y Fidell, L. (2001). *Using Multivariate Statistics* (4.^a ed.). Allyn and Bacon.
- Tomás, J., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (*school engagement*) de los adolescentes: medida de sus

dimensiones. *Enseñanza y Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 119-135. <https://doi.org/10.14201/et2016341119135>

Universidad de la República. Facultad de Psicología. (2013). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (PELP)*. Autor. <http://psico.edu.uy/sites/default/files/>

Urdan, T. y Kaplan, A. (2020). The Origins, Evolution, and Future Directions of Achievement Goal Theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>

Winne, P. y Nesbit, J. (2010). The Psychology of Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 61(1), 653-678. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100348>

Zyl, L. van. y Ten-Klooster, P. (2022). Exploratory Structural Equation Modeling: Practical Guidelines and Tutorial With a Convenient Online Tool for Mplus. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 795672. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.795672>

CAPÍTULO 4. Percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima motivacional en clases universitarias mediadas por tecnología (Cuali-1)

Chiarino, N., Altamirano, C., Curione, K. & Huertas, J. (2024c). Percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima motivacional en clases universitarias mediadas por tecnología. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1946. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1946>

Percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima motivacional en clases universitarias mediadas por tecnología

Nicolás Chiarino^{1*}; César Altamirano²; Karina Curione³; Juan Antonio Huertas⁴

¹ Universidad de la República, Facultad de Psicología, Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Montevideo, Uruguay <https://orcid.org/0000-0002-4530-1777> nchiarino@psico.edu.uy, ²Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay), Dirección General de Educación Secundaria, Dirección General de Educación Técnico Profesional, Montevideo, Uruguay <https://orcid.org/0009-0002-1603-5446> cesaralt.uy@gmail.com, ³Universidad de la República (Uruguay), Facultad de Psicología, Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología <https://orcid.org/0000-0002-4069-5615> kcurione@psico.edu.uy, ⁴Universidad Autónoma de Madrid (España), Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica <https://orcid.org/0000-0002-1518-8398> juanantonio.huertas@uam.es

Citar como: Chiarino, N., Altamirano, C., Curione, K., Huertas, J. (2024). Percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima motivacional en clases universitarias mediadas por tecnología. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1946. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1946>

Recibido: 01/05/2024. **Revisado:** 24/05/2024. **Publicado:** 30/07/2024.

Resumen

Introducción: El Clima Motivacional de Clase (CMC) estudia cómo las pautas de acción docente se relacionan con la motivación del estudiantado. **Objetivo:** Investigar las percepciones estudiantiles y docentes sobre el CMC en clases universitarias de primer año mediadas por tecnología y analizar posibles diferencias según ratio docente-estudiante. **Método:** Se utilizó una metodología cualitativa a través de un diseño de estudio de caso, donde participaron 144 estudiantes y 18 docentes. Los instrumentos utilizados fueron narrativas pedagógicas y entrevistas semiestructuradas. Asimismo, se realizó un análisis de contenido con un enfoque deductivo. La fiabilidad del proceso de inter-codificación fue verificada por el coeficiente alfa de Krippendorff ($\alpha=.84$). **Resultados:** Se identificó que los componentes más relevantes del CMC según estudiantes y docentes fueron: afecto y apoyo emocional, fomento a la participación, claridad en la organización, uso de la novedad, utilización frecuente de ejemplos y promoción de la autonomía. Se evidenciaron diferencias entre las percepciones estudiantiles y docentes, y entre clases con distinto ratio docente-estudiante. **Discusión y conclusiones:** Los resultados del presente estudio pueden aportar al desarrollo de programas de formación docente y acciones institucionales orientadas a favorecer la motivación por el aprendizaje en la enseñanza universitaria mediada por tecnología.

Palabras clave: Clima de la clase; Motivación; Enseñanza superior; Modalidad virtual; Investigación cualitativa.

Perceptions of students and teachers about the motivational climate in university classes mediated by technology

Abstract

Introduction: The Classroom Motivational Climate (CMC) studies how teaching action patterns are related to student motivation. **Objective:** To investigate student and teacher perceptions of CMC in first-year

*Correspondencia:

Nicolás Chiarino

nicolaschiarino@gmail.com



university classes mediated by technology and analyze possible differences according to the teacher-student ratio. **Method:** A qualitative methodology was used through a case study design, where 144 students and 18 teachers participated. The instruments used were pedagogical narratives and semi-structured interviews. A content analysis was carried out with a deductive approach. The reliability of the inter-coding process was verified by Krippendorff's alpha coefficient ($\alpha=.84$). **Results:** The most relevant components of CMC according to students and teachers were: affection and emotional support, encouragement of participation, clarity in the organization, use of novelty, frequent use of examples and promotion of autonomy. Differences were evident between student and teacher perceptions, and between classes with different teacher-student ratios. **Discussion and conclusions:** The results of this study can contribute to the development of teacher training programs and institutional actions aimed at promoting motivation for learning in university teaching mediated by technology.

Keywords: Class climate; Motivation; Higher education; Virtual mode; Qualitative research

Introducción

En las últimas décadas el estudio de las interacciones en el aula ha suscitado un interés progresivo entre docentes, psicólogos e investigadores en el ámbito de la enseñanza (Gutiérrez & Tomás, 2019). La literatura publicada confirma que una de las claves para determinar la calidad de la experiencia de los estudiantes es el clima motivacional que los docentes fomentan en sus clases (Granero-Gallegos & Carrasco-Poyatos, 2020). La motivación es fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en uno de los tópicos más investigados en psicología educativa (Koenka, 2020).

Los modelos teóricos actuales reconocen que aunque la motivación es, en esencia, un proceso psicológico personal, se origina, se construye, cobra sentido y se activa en función de las contingencias que ofrece un contexto específico (Huer-tas, 2024). Por tal razón, a nivel educativo, resulta fundamental poder comprender las interacciones en el aula y sus efectos motivacionales. En esta dirección, el Clima de Clase (CC) se encuentra entre los constructos más desarrollados para el estudio de las dinámicas interactivas en el aula, configurado por la percepción de aspectos sociales, emocionales e instructivos (Bardach et al., 2020). La investigación sobre el CC ha centrado su atención durante más de cinco décadas en cómo las percepciones de los estudiantes sobre el clima general de la clase impactan en diversas variables psicológi-

cas y educativas. Sin embargo, los estudios sobre el CC en el nivel universitario siguen siendo limitados (Alansari & Rubie-Davies, 2020).

Dentro de Psicología de la Motivación, la Teoría de Metas de Logro (TML) corresponde a una de las perspectivas teóricas que ha investigado los efectos contextuales de diferentes estructuras de meta en el aula sobre la motivación de los estudiantes (Urdan & Kaplan, 2020). Abarca tanto características motivacionales personales (metas de logro) como características contextuales (estructuras de metas). Las estructuras de metas se refieren a las prácticas instruccionales y los mensajes sobre metas de logro que los docentes comunican a sus estudiantes, las cuales influyen en las metas de aprendizaje o rendimiento que estos adoptan (Ames, 1992). El metaanálisis dirigido por Bardach et al. (2020) proporciona evidencia de relaciones positivas entre las estructuras de metas orientadas hacia el aprendizaje y la activación de metas de esta naturaleza en los estudiantes. A lo largo de los años, la TML ha promovido el desarrollo de conceptos y métodos, donde se destacan avances centrados en el diseño de intervenciones educativas (Anderman, 2020).

Derivado de la TML, identificamos al constructo Clima Motivacional de Clase (CMC). Este se define como el conjunto de patrones de actuación del profesorado que configuran el entorno de aprendizaje de los estudiantes (Ames, 1992). La autora retoma las seis dimensiones originalmente identificadas

por [Epstein \(1989\)](#), y conocidas por el acrónimo TARGET, para dar cuenta de aquellas prácticas de enseñanza que configuran el CMC. Allí se destacan las tareas propuestas por los docentes, la distribución de la autoridad en el sentido de promover la autonomía, el reconocimiento de los logros de los estudiantes por medio de recompensas e incentivos, el trabajo en grupo promoviendo la colaboración entre pares, los formatos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, la gestión adecuada del tiempo que permita a los estudiantes seguir el ritmo y poder completar su trabajo, esto también incluye evitar que los estudiantes experimenten sobrecarga de trabajo. Recientemente, se ha planteado la importancia de contemplar en el CMC las relaciones interpersonales caracterizadas por el afecto positivo y el respeto mutuo en el aula, fundamentando de este modo el acrónimo TARGETS, ampliando el original mediante el énfasis en los aspectos sociales del CMC ([Chazan et al. 2022](#)).

Por el estudio del CMC, [Alonso Tapia y Fernández Heredia \(2008\)](#) han desarrollado el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (*Classroom Motivational Climate Questionnaire*, CMC-Q). El modelo teórico que sustenta este instrumento se estructura en 16 patrones de actuación de los docentes (novedad, conocimiento previo, relacionar temas, estímulo a la participación, mensajes de aprendizaje, claridad en los objetivos, claridad en la organización, promover la autonomía, actuación paso a paso, uso frecuente de ejemplos, ritmo adecuado, retroalimentación regular, evaluación para aprender, uso de elogios, equidad de trato, afecto y apoyo emocional). Algunos de los resultados más significativos vinculados al estudio del CMC refieren a su relación con la autoeficacia, expectativas de éxito, interés, esfuerzo, aceptación y valoración del docente ([Alonso Tapia, 2016](#)), la motivación por el aprendizaje ([Gutiérrez & Tomás, 2018](#)) y el desempeño académico ([Abello et al., 2021](#)). Asimismo, tiene una relación positiva y significativa con aspectos socioemocionales en el aula, como la comunicación y la cercanía ([Bardelli & Huertas, 2023](#)), y se encuentra interacción con variables del clima del centro y de contextos más amplios que generan las condiciones de posibilidad de lo que sucede en la sala de clase ([Huertas, 2024](#)).

En el contexto iberoamericano, los estudios so-

bre CMC se han desarrollado en mayor medida en la enseñanza secundaria, con escasa evidencia a nivel universitario. Lo que se suma a la falta de estudios desde una perspectiva cualitativa, la incipiente integración de la mirada de los docentes ([Alansari y Rubie-Davies, 2020](#)) y el vacío existente en relación a las particularidades que adopta la percepción del CMC en función del ratio docente-estudiante y en entornos mediados por tecnología.

En lo que concierne al contexto de pandemia por COVID-19, se desarrolló una modalidad de enseñanza mediada por tecnologías digitales denominada Enseñanza Remota de Emergencia (*Emergency Remote Teaching*, ERT) ([Hodges et al., 2020](#)), donde las instituciones educativas tuvieron que reorganizar sus dispositivos y estrategias pedagógicas ([Iglesias Pradas et al., 2021](#)). La ERT fue una solución temporal para la enseñanza remota durante la crisis sanitaria que no había sido diseñada o planificada para ese propósito. No obstante, si bien la ERT estuvo enmarcada en el contexto de pandemia, según [Kerres y Buchner \(2022\)](#) existen dos posibles perspectivas para pensar la continuidad de este modo de enseñanza en la pospandemia. Una perspectiva se basa en el retroceso hacia las rutinas de enseñanza prepandemia; desde este punto de vista, se considera que la ERT es algo excepcional que se desarrolló bajo ciertas condiciones y que se abandonó cuando se eliminaron las limitaciones impuestas por el distanciamiento físico. Desde otra perspectiva, se entiende que la ERT permitió avanzar hacia procesos de transformación en la enseñanza que implican nuevas posibilidades de integración de herramientas y métodos físicos y digitales orientados a favorecer un aprendizaje más activo, flexible y significativo ([Laufer et al., 2021](#)). Tal como menciona [Fernández Llera \(2023\)](#), “En este camino sin retorno, la educación presencial universitaria, tal y como la hemos conocido, no será ya posible en forma casi exclusiva” (p.8).

En este sentido, se espera que la presente investigación contribuya a nivel teórico y práctico. Por un lado, a nivel teórico, aportará al vacío de conocimiento en estudios sobre CMC a nivel universitario, desde un enfoque cualitativo y en entornos digitales con diferentes tamaños de clase o ratio docente-estudiante. Por otro lado, a nivel práctico, permitirá avanzar en el conocimiento de

aquellos aspectos de la actuación docente en aulas mediadas por tecnologías, promotores de una orientación a metas de aprendizaje. De esta forma se podría contribuir al desarrollo de acciones institucionales y programas de formación docente que favorezcan la motivación por el aprendizaje en entornos digitales. En consonancia con lo anteriormente expuesto, este estudio se propuso investigar las percepciones de estudiantes y docentes sobre el CMC en unidades curriculares del primer año universitario mediadas por tecnología y analizar las variaciones de estas perspectivas en clases con diferentes ratios docente-estudiante.

Método

Diseño

La investigación se desarrolló desde una metodología cualitativa orientada a explorar y describir las perspectivas de los participantes en su entorno natural, a través de sus opiniones y sentidos que los sujetos tienen sobre su experiencia ([Hernández Sampieri et al., 2022](#)). Asimismo, propone un diseño metodológico de estudios de casos, ya que aborda unidades de análisis (unidades curriculares o universitarias) de forma intensiva ([Priya, 2021](#)) e integra una perspectiva de análisis de datos con un enfoque deductivo direccionada a contrastar modelos conceptuales existentes en nuevos contextos ([Elo & Kynqäs, 2008](#)).

Participantes

Mediante un muestreo intencional ([Otzen & Manteola, 2017](#)), participaron 144 estudiantes y 18 docentes universitarios de dos Unidades Curriculares Obligatorias (UCO) del primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (Uruguay).

Las UCO se dictaron entre agosto de 2021 y junio de 2022, en ambos casos de forma cuatrimestral, mediante un dispositivo de enseñanza virtual sincrónica (2 horas y 15 minutos con frecuencia semanal mediante la plataforma Zoom). Se seleccionaron dos casos de estudio considerando los formatos prototípicos propuestos en el primer año universitario de acuerdo al Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (PELP, 2013). Por

un lado, un formato con grupos numerosos de estudiantes (400 estudiantes) a cargo de un docente responsable, con un ayudante o asistente orientado a clases teóricas o magistrales denominado plenario (caso 1). Por otro lado, un formato de grupos reducidos de estudiantes (45 estudiantes) enfocado UCO de naturaleza práctica a cargo de un/a docente denominado seminario (caso 2).

Con respecto a la selección de los participantes se utilizaron una serie de criterios para garantizar la heterogeneidad de los mismos. Para los docentes se consideró la antigüedad de participación en la UCO, donde se establecieron tres franjas en función de los terciles de distribución para todo el equipo docente: la primera franja aquellos que participan por primera vez; la segunda franja para los docentes que participaron entre dos y cuatro ediciones; y la tercera franja para los docentes que participaron en cinco o más ediciones. Respecto al caso 1, se seleccionaron 5 docentes para cada franja (15 docentes), mientras que para el caso 2 participaron todos los docentes (3 docentes). En cuanto al estudiantado, se utilizó como criterio de selección el perfil sociodemográfico, donde se procuró que la selección de los participantes reflejara la distribución del género de la generación de estudiantes ingresantes (78 % mujeres, 22 % varones) (DGPlan, 2022). En el caso 1, participaron 73 estudiantes (mujeres 84,6 %; varones 15,4 %). Para el caso 2, participaron 71 estudiantes (mujeres 84,8 %; varones 15,2 %).

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos que fueron elaborados y revisados por el equipo de investigación. Para el estudiantado, se utilizó un cuestionario dividido en dos secciones. En la primera sección se recabó información general de carácter sociodemográfico y académico. La segunda sección contenía una consigna para el desarrollo de una narrativa pedagógica ([McEwan & Egan, 1995](#)). La utilización de narrativas es una técnica adecuada para abordar las complejidades de la experiencia humana en la enseñanza y el aprendizaje, ya que contribuye a recuperar la voz de estudiantes y docentes ([Mertova & Webster, 2019](#)). La consigna utilizada para el desarrollo de la narrativa fue: "Te invitamos a compartir tu experiencia como estudiante en la presente UCO, con el foco puesto en tu

proceso de aprendizaje. Identifica y cuéntanos qué mensajes, estrategias o acciones realizadas por tu docente incidieron en tus ganas de aprender”.

En tanto que para el equipo docente, se realizaron entrevistas semiestructuradas. Esta técnica permite explorar la experiencia del sujeto mediante un formato directivo pero flexible (Ruslin et al., 2022). La pauta de la entrevista se estructuró en cuatro bloques de indagación. Para este estudio se utilizaron el primer y el segundo bloque. Un primer bloque abordó información general sobre el participante (años de experiencia docente, formación académica, adscripción institucional, breve resumen de trayectoria docente). El segundo bloque se orientó a profundizar en la percepción del CMC vinculada al caso de estudio seleccionado. Las preguntas iniciales para este bloque fueron: ¿qué estrategias realizadas en el aula consideras que podrían facilitar la motivación del estudiantado?, ¿qué mensajes o acciones realizas para promover la motivación de tus estudiantes en el aula?, ¿podrías brindar ejemplos sobre su aplicación en el aula?

Procedimiento

El estudio contó con el aval del Comité de Ética en Investigación (CEI) de la Facultad de Psicología (Universidad de la República) expedido en la sesión del 2/12/2020 (s/n). Los principios éticos que se adscriben son autonomía, beneficencia y no maleficencia, así como la protección de los datos personales y la identidad de los participantes. Se llevaron a cabo difusiones informativas e intercambios con los participantes del estudio, quienes manifestaron su acuerdo en participar del estudio mediante la firma de un consentimiento libre e informado. Se contemplaron todos los resguardos éticos en el tratamiento de la información, garantizando la confidencialidad y el anonimato.

El contacto con las/os docentes fue inicialmente mediante correo electrónico, utilizando las direcciones disponibles en el directorio institucional con acceso público. Estos confirmaron su participación mediante esta vía. Las entrevistas tuvieron una duración estimada de 40 minutos y se realizaron a través de plataforma Zoom, dadas las limitaciones relativas al distanciamiento físico en condiciones de pandemia (Lobe et al., 2020).

El registro de los datos se realizó de forma audiovisual, en acuerdo con cada entrevistado/a. Las entrevistas se desarrollaron en idioma español, de forma individual, sin un incentivo económico para los participantes. Por otro lado, el cuestionario aplicado al estudiantado se realizó a través de una convocatoria por la plataforma virtual de ambas UCO y mediante un mensaje personal al correo electrónico de cada estudiante. Se proporcionó un cuestionario específico para que el estudiantado completara sus datos y enviara su narrativa, el cual era accesible solamente al equipo de investigación. Los datos recolectados fueron anonimizados, eliminando todos los datos identificatorios para su posterior análisis.

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis de contenido con un enfoque deductivo, operacionalizado sobre la base de un modelo teórico previo (Klingberg et al., 2023). Para llevar a cabo dicho análisis se elaboró un glosario de códigos deductivos basado en las 16 categorías del modelo teórico propuesto por Alonso Tapia y Fernández Heredia (2008) (véase la Tabla 1). Posteriormente, se realizó un proceso de codificación estructural (Saldaña, 2021) por el primer y segundo autor de forma independiente, utilizando el software MAXQDA 24.2. Se codificaron fragmentos a nivel de enunciados y a nivel de párrafo, totalizando 291 fragmentos. Como criterio de calidad del proceso de codificación, se verificó la fiabilidad del acuerdo interjueces a través del estadístico Alfa de Krippendorff ($\alpha = .84$). Para este procedimiento se utilizó el macro KALPHA (Hayes & Krippendorff, 2007), ejecutado en el software SPSS Statistics 25. Las discrepancias en el proceso de codificación se resolvieron mediante discusión, logrando la totalidad de los acuerdos por consenso.

Luego de finalizado el proceso de codificación se analizó la presencia de las categorías teóricas deductivas (componentes del CMC) en los relatos de los participantes del estudio, contabilizando cada categoría una sola vez por participante (Bardin, 1996). Asimismo, se analizaron las categorías más significativas en base a su ocurrencia, junto con la presentación de citas ilustrativas (Saldaña, 2021). Finalmente, se realizó un análisis de co-ocurrencia de códigos con la función MAXMapas, la cual

Tabla 1.

Diccionario de códigos utilizado para la codificación de patrones de actuación docente del CMC

Código	Descripción del código
Uso de situaciones novedosas	Utiliza estrategias o brinda información novedosa para despertar el interés de los estudiantes.
Evaluación de conocimientos previos	Explora los conocimientos previos del estudiante sobre un tema.
Relación de unos temas con otros	Relaciona los temas trabajados en el curso o en otro curso de la carrera.
Fomento de la participación	Promueve o habilita participen, discutan, intercambien sus puntos de vista, hagan consultas sobre los contenidos del curso (conceptos, temas, autores).
Mensajes orientados al aprendizaje	Facilita que el estudiantado aprenda disfrutando y no de forma superficial.
Claridad en los objetivos	Claridad de objetivos en las tareas propuestas en clase.
Claridad en la organización de la clase	Claridad en la organización de la clase (contenidos, organización de materiales didácticos)
Promover la autonomía	Promueve que las/os estudiantes decidan sobre aspectos de la clase (cómo resolver una tarea, elegir grupo, tema a trabajar o formato de trabajo).
Paso a paso	La estructura de la actividad se desarrolla de forma secuenciada, progresiva. Usa ejemplos, viñetas, experiencias profesionales para ilustrar lo trabajado en la clase.
Uso frecuente de ejemplos	El ritmo de trabajo es equilibrado para que el estudiantado pueda seguir la actividad.
Ritmo de clase adecuado	Las evaluaciones tienen que ver con la unidad curricular, son coherentes o adecuadas con lo que se ha trabajado en la clase.
Evaluación para el aprendizaje	Invita a reflexionar o aprender a partir de errores. Realiza devoluciones sobre aspectos a mejorar o fortalecer.
Retroalimentación regular	
Uso frecuente del elogio	Reconoce el esfuerzo o valor del trabajo realizado por el estudiantado. Tiene un trato equitativo con las/os estudiantes, sin preferencias, ni distinciones.
Equidad en el trato	Se preocupa por el/la estudiante, es receptivo, cercano, sensible, empático o cálido.
Afecto y apoyo emocional	

Fuente: elaboración propia (2024) a partir de instrumento CMC-Q (Alonso Tapia y Fernández Heredia, 2008).

permitió mapear la distribución de las categorías deductivas en la población estudiada (Kuckartz & Rädikem, 2019). Esta visualización gráfica sintetiza la frecuencia de aparición de los códigos y su co-ocurrencia con otros códigos, lo que permite contrastar los matices de percepciones entre distintos tamaños de clases o ratio docente-estudiante.

Resultados

Se presentan los resultados en dos apartados, por un lado las percepciones de estudiantes y docentes, y por otro, una descripción de las variaciones

respecto a las perspectivas estudiantiles según ratio docente-estudiante.

Percepciones estudiantiles y docentes sobre el CMC

Percepciones estudiantiles

En relación al estudiantado se identificaron nueve categorías significativas considerando ambos casos de estudio, las cuales se presentan a continuación según su relevancia: afecto y apoyo emocional, fomento a la participación, claridad en la organización, evaluación para el aprendizaje, uso de la novedad, utilización frecuente ejemplos,

promover la autonomía, ritmo de la clase y trabajo paso a paso.

El afecto y apoyo emocional corresponden a una serie de acciones que configuran una posición pedagógica caracterizada por la disponibilidad, flexibilidad, adaptabilidad, escucha, calidez y empatía: “La empatía por parte del docente fomenta la confianza en el aprendizaje”(E.50). Los docentes que establecen relaciones desde la sensibilidad en los primeros años universitarios son altamente valorados: “Sabe ponerse a la altura de estudiantes que recién ingresamos. Profesores así son la mejor motivación” (E.131).

Otro componente muy relevante desde las narrativas es el fomento a la participación. Se trata de docentes que habilitan espacios para que el estudiantado pueda plantear aportes y tener respuestas a sus dudas: “Siempre está apostando al diálogo, a la reflexión y al intercambio de ideas” (E.17). Implica el intercambio en diferentes formatos y modalidades (clases sincrónicas, chat, foros aula virtual). Asimismo, las y los estudiantes resaltan que la participación tiene que ser ordenada, pertinente y acotada, especialmente en espacios de enseñanza numerosa como los plenarios: “En los Zoom se me hizo confuso que hubieran tantas personas interviniendo todo el tiempo” (E.144).

Por otro lado, la claridad en la organización se corresponde con aspectos vinculados a los contenidos y actividades en los espacios sincrónicos y en el aula virtual. Este componente demuestra la planificación del docente: “las clases estaban programadas, sabíamos qué textos dábamos ese día” (E.22), lo cual facilita la tarea de estudio. Esta organización resulta adaptativa frente a emergentes esperables en la dinámica de aula: “La docente maneja la clase con seguridad, con objetivos claros pero a su vez se adapta a las circunstancias que se presenten” (E.31).

La evaluación para el aprendizaje es un componente importante en la configuración del CMC, desde las narrativas el estudiantado jerarquiza la adecuación con lo trabajado en clase tanto a nivel de contenido como del nivel de exigencia en las propuestas de evaluación: “Consignas que se apegan al desarrollo de las temáticas que abordamos” (E.85), “los textos trabajados nos parecieron una barbaridad, siendo que trabajamos de dieciocho

textos para el primer parcial, y sólo dimos cuatro en clase” (E.122). De forma conjunta, se resaltan aspectos vinculados a la claridad en los criterios de evaluación y la creatividad en el diseño de las consignas de evaluación.

En cuanto al uso de la *novedad*, esta representa una acción que despierta la curiosidad y el interés por parte del estudiantado. Entre las acciones identificadas como novedosas se encuentra la implementación de contenidos audiovisuales por parte del profesorado: “Encuentro al material audiovisual, como presentaciones de diapositivas y/o videos, es de suma importancia dado que despiertan mucho interés acerca de las temáticas a tratar” (E.96). Asimismo, se incluyen acciones como empezar las clases con recursos lúdicos, música, aplicaciones en línea, imágenes o “memes”. También se destaca la participación de invitados especialistas como una acción novedosa.

El uso frecuente de ejemplos es un patrón de acción del profesorado que genera mucho interés en el estudiantado. Que los y las docentes utilicen situaciones aplicables a la vida cotidiana y experiencias personales de su práctica profesional permiten generar conexiones con la teoría y comprender mejor las temáticas trabajadas en clase: “Que la profesora nos haya ilustrado con ejemplos de su experiencia fue lo que más me motivó. Pude bajar a tierra los conceptos abordados” (E.39).

La promoción de la autonomía se refiere a las oportunidades que el profesorado proporciona para que el estudiantado pueda decidir sobre aspectos vinculados con su proceso de aprendizaje. Esto incluye la selección de temáticas de interés para realizar evaluaciones y el diseño de actividades de autoevaluación que permitan al estudiante monitorear la comprensión de los temas trabajados en el curso: “Las preguntas de prácticas utilizadas en el entorno virtual, para autoevaluarnos, son la mejor forma para probar lo que sabemos y tener la herramienta de poder marcar donde ir a leer si nos equivocamos, es fundamental” (E.121).

El componente de trabajo paso a paso se refiere a la secuencialidad en el abordaje de los contenidos de la clase: “El docente expone y explica los contenidos, lo cual nos guía en la comprensión de los contenidos” (E.133).

Finalmente, el ritmo de la clase vinculado a la

velocidad con la que se trabajan los temas, autores o contenidos es un parámetro fundamental para que el estudiantado se encuentre motivado. Un exceso de velocidad en los contenidos y autores es visto como algo negativo: “cuando estamos en clase el profesor trabaja los temas rápido, de tal manera que no nos quedan todas las ideas definidas. Recomiendo trabajar más lento y explicar bien los temas, para que el/la alumno/a en algún momento se sienta interesado” (E.143).

Percepciones docentes

Del análisis de las entrevistas a docentes se desprende la relevancia otorgada al afecto y apoyo emocional, que corresponde al componente con mayor recurrencia en los discursos. Este componente se percibe en diversos matices que caracterizan relaciones de cercanía, confianza, disponibilidad, receptividad y la escucha: “La confianza en que el estudiante tiene interés, la confianza en que de alguna manera puede, entonces puede involucrarse, puede comprometerse. Y yo creo que eso, esa confianza supone una cercanía” (D.7).

Asimismo, el fomento a la participación ocupa otro lugar relevante. Las y los docentes promueven espacios, dinámicas o temáticas orientadas a facilitar el diálogo, la participación y el intercambio, donde la horizontalidad y la circulación de la palabra en el espacio del aula resultan fundamentales: “Intento fomentar permanentemente el diálogo” (D.10).

En otra dirección, *la utilización de situaciones novedosas* se vincula con propuestas que despierten el interés en el estudiantado, las cuales involucran recursos artísticos o lúdicos como canciones, pinturas, series, recursos audiovisuales o aplicaciones en línea: “Entonces, yo les propongo una expresión artística que a veces puede ser un cuadro, una canción, una pintura, una fotografía y a partir de eso engancharlos” (D.13).

El uso frecuente de ejemplos recupera pautas de acción docente que tienden a ilustrar los contenidos trabajados en el curso con experiencias profesionales, tales como viñetas con casos: “Sobre todo, me parece importante poder mostrarles experiencias, cuestiones que tienen que ver con la práctica realmente de la profesión (...) Que no sea solamente teórico, poder contar experiencias concretamente” (D.5).

La promoción de la autonomía involucra acciones del docente que promueven que los estudiantes puedan tomar decisiones en relación a su proceso de aprendizaje. Fundamentalmente, se asocia con la generación de propuestas, consignas o desafíos que sitúen al estudiante de forma individual o colectiva en la toma de decisiones para su resolución, ya sea distribuyendo roles en relación con la tarea, seleccionado una temática de interés particular o definiendo estrategias para la realización de la tarea: “Y ahí la estrategia que más usé fue el hecho de que formaran grupos pequeños para resolver tareas, en la cual tenían que definir roles y organizarse para realizarlas” (D.6).

Por último, la claridad en la organización de la clase involucra aspectos tales como la presentación detallada de los acuerdos vinculados al funcionamiento del curso, como la planificación, bibliografía, evaluaciones, aula virtual: “Doy las pautas claras de qué es lo que vamos a ver en cada clase en cuanto a textos, porque eso entiendo que los ordena y es como tener el itinerario de la clase” (D.4).

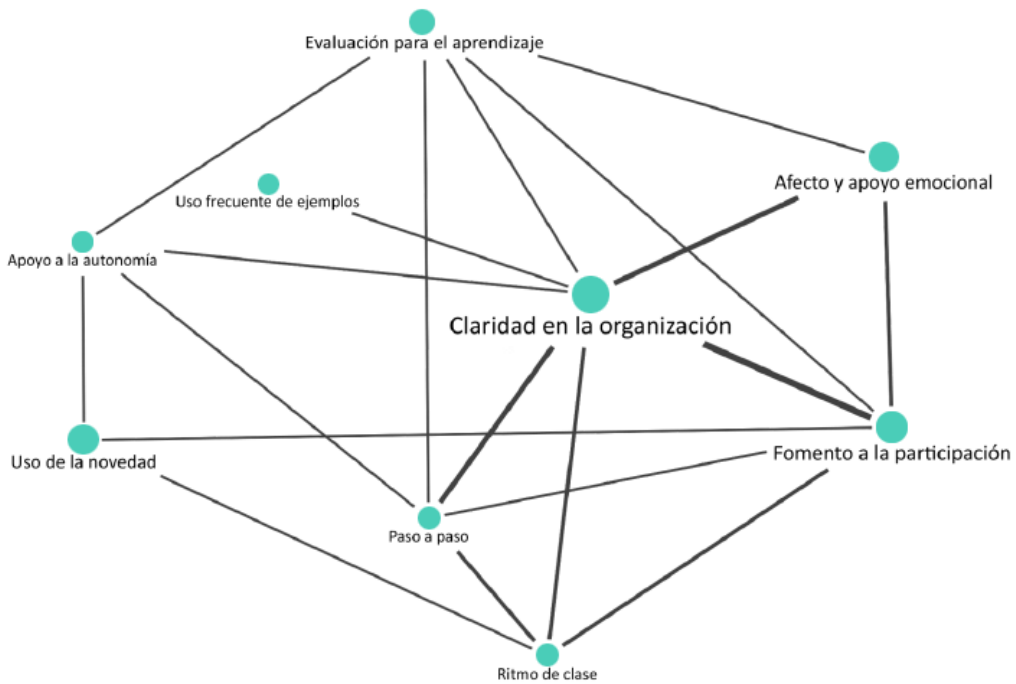
Variaciones de las percepciones estudiantiles según tamaño de la clase

Con respecto al análisis de las variaciones entre las percepciones estudiantiles sobre el CMC se encontraron diferencias en función del tamaño de la clase o ratio docente-estudiante (grupos numerosos vs. grupos reducidos). Es importante recordar que, en ambos casos, se trata de unidades curriculares obligatorias del primer año de la Licenciatura en Psicología, dictadas con mediación tecnológica. Por ejemplo, para los grupos numerosos, los componentes instruccionales (claridad de la organización, el uso de situaciones novedosas, el ritmo de la clase y el trabajo paso a paso) tuvieron una presencia más recurrente en la percepción del CMC con respecto al trabajo en grupos reducidos. Sin embargo, en los grupos reducidos adquieren una saliencia relevante componentes del CMC con características relacionales (afecto y apoyo emocional, el fomento a la participación y la promoción de la autonomía) en contraste con el trabajo en grupos numerosos. Por otro lado, la evaluación para el aprendizaje tuvo una presencia similar en las percepciones estudiantiles de ambos casos.

Adicionalmente, al analizar la co-ocurrencia de códigos se evidenciaron diferencias significativas entre los casos estudiados. A continuación se presentan dos mapas con la co-ocurrencia de códigos, para el caso 1 (Figura 1) y para el caso 2 (Figura 2).

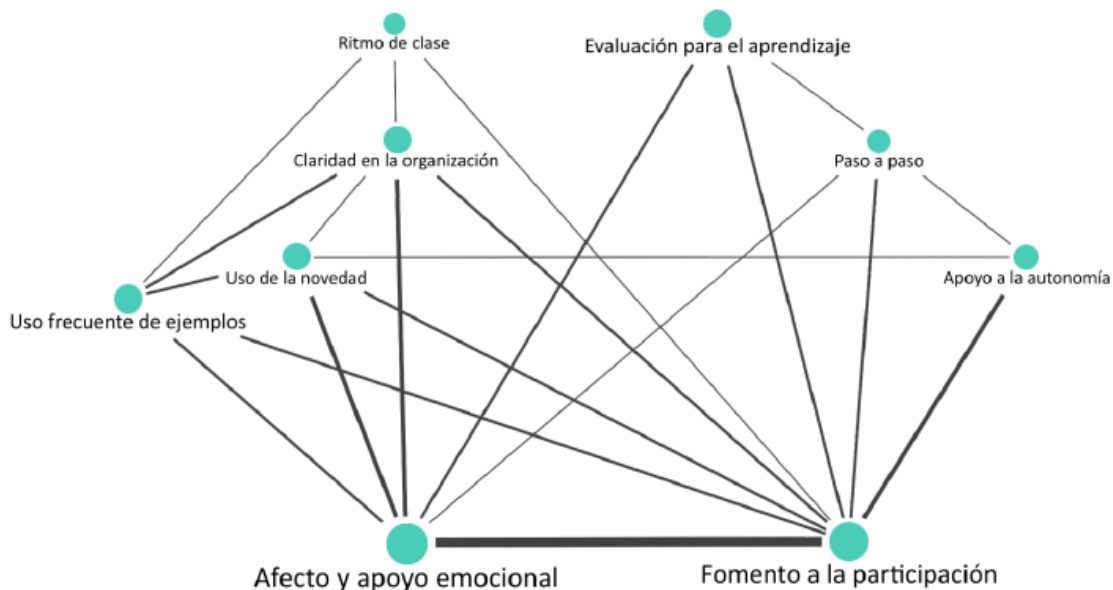
Los mapas de co-ocurrencia de códigos representan la aparición en simultáneo de los códigos vinculados a los componentes del CMC desde las percepciones estudiantiles. Con respecto a los grupos numerosos, la categoría más relevante por su

Figura 1
Mapa de co-ocurrencia de códigos para los grupos numerosos



Nota. El tamaño de los círculos representa la frecuencia de aparición y el grosor de las líneas corresponde a la frecuencia de la co-ocurrencia de códigos entre los participantes. Fuente: elaboración propia (2024).

Figura 2
Mapa de co-ocurrencia de códigos para los grupos reducidos



Fuente: elaboración propia (2024).

frecuencia y relación con las demás categorías fue la claridad en la organización. Por su parte, en los grupos reducidos, el afecto y apoyo emocional junto con el fomento a la participación fueron las categorías que juntas ocuparon un lugar central en las percepciones del estudiantado.

Discusión y conclusiones

El presente estudio se propuso investigar las percepciones estudiantiles y docentes sobre CMC en clases universitarias de primer año mediadas por tecnología y analizar posibles variaciones según el ratio docente-estudiante. Cabe destacar, que desde las perspectivas de estudiantes y docentes se ha confirmado la relevancia y pertinencia del modelo teórico sobre CMC propuesto por [Alonso Tapia y Fernández Heredia \(2008\)](#) en un entorno de enseñanza y aprendizaje diferente, en tanto se trata de clases universitarias mediadas por tecnología en un contexto caracterizado por la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Los hallazgos realizados permitieron identificar los patrones de actuación docente que los participantes consideran importantes para favorecer la motivación por el aprendizaje. Dilucidar que algunas categorías del CMC hayan destacado sobre otras sirve para conocer qué es lo más relevante en esta enseñanza mediada por la tecnología.

En cuanto a las percepciones estudiantiles y docentes, las mismas coinciden en la jerarquización de seis de los componentes del modelo CMC: afecto y apoyo emocional, fomento a la participación, claridad en la organización, uso de la novedad, utilización frecuente de ejemplos y la promoción de la autonomía. En primer lugar, el afecto y apoyo emocional se corresponden con aspectos socioemocionales que han sido ampliamente estudiados en diversos contextos educativos y se encuentran asociados positivamente con el rendimiento académico, la autoeficacia, el interés en clase y la actitud prosocial de acuerdo a la revisión metaanalítica realizada por [Givens Rolland \(2012\)](#). En la enseñanza virtual, también se identificó como un factor importante que afecta el compromiso con el aprendizaje ([Li et al., 2024](#)).

En lo que respecta al fomento a la participación y la claridad en la organización se vinculan con dos de las estrategias didácticas más relevantes en la educación virtual universitaria Iberoamericana, según reporta la revisión sistemática realizada por [Rivera Tejada et al., \(2023\)](#). El planeamiento y la organización del curso, junto con el fortalecimiento de la interacción, contribuyen a la construcción del conocimiento por parte del estudiantado. Con respecto al uso de la novedad en el aula se vincula con un efecto positivo a nivel de la motivación por el aprendizaje, lo cual incluye diversas estrategias por parte de los docentes, entre las que se destaca el uso de tecnología con fines pedagógicos ([Stoa & Chu, 2023](#)). En tanto que el uso frecuente de ejemplos se vincula con una serie de saberes profesionales y experienciales que las/os docentes ponen en juego en el aula para ilustrar los contenidos trabajados y generar puentes entre la teoría y la realidad, lo cual contribuye al aprendizaje del estudiantado ([Chiarino & Plachot, 2023](#)).

Por último, la promoción de la autonomía, asociada a las estrategias docentes que brinden apoyo y oportunidades para que el estudiantado realice acciones autónomas, tome decisiones y tenga control sobre su proceso de aprendizaje, ha sido estudiada ampliamente en diferentes contextos y niveles educativos. La evidencia señala que corresponde a un componente central vinculado a prácticas docentes con efectos motivacionales ([Valenzuela et al., 2024](#)), y revisiones metaanalíticas recientes señalan resultados positivos que involucran aspectos tales como: motivación, compromiso conductual, aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño académico ([Mammadov & Schroeder, 2023](#)).

En otra dirección, es interesante señalar que se identificaron aspectos divergentes entre las percepciones estudiantiles y docentes. El estudiantado resaltó -además de los anteriores componentes del CMC- la importancia que tiene la evaluación para el aprendizaje, el ritmo de la clase y el trabajo paso a paso. Es posible que estos componentes ocupen un lugar significativo para las/os estudiantes del primer año universitario, donde la transición entre la enseñanza media con la universitaria, se asocia con mayores exigencias académicas, que se suman al desafío existente relativo a la partici-

pación de estudiantes provenientes de trayectorias educativas y perfiles sociodemográficos heterogéneos (Martinic & Urzúa Martínez, 2021). Este hallazgo va en la misma dirección con lo planteado por Abello et al. (2021) quien identificó que entre los componentes del CMC, el ritmo de la clase tiene una relevancia mayor en estudiantes universitarios de primer año colombianos.

En cuanto a las diferencias entre las percepciones según el tamaño de la clase o el ratio docente-estudiante, el estudiantado de los grupos reducidos (caso 1) percibió con mayor relevancia aspectos que afectan a la cercanía y a la calidad de la interacción entre docentes-estudiantes relativos al fomento a la participación y el afecto y apoyo emocional. En esta dirección, la importancia de los componentes de naturaleza relacional entre estudiantes y docentes ha sido identificada en otros entornos de aprendizaje tradicionales (Bardelli et al., 2023) y también serían aplicables a clases mediadas por tecnologías. Por otro lado, en las clases numerosas, el estudiantado ha jerarquizado la claridad en la organización como componente sustantivo en la percepción del CMC, por su frecuencia y relación con otras categorías. Esta evidencia podría señalar que en condiciones de numerosidad resulta más difícil generar condiciones de cercanía, por lo tanto, la importancia de la organización de la clase y su relación con otros aspectos de la secuenciación de las actividades de aprendizaje, como el ritmo y el trabajo paso a paso (Bardelli & Huertas, 2022), representan un aspecto sustancial en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

Limitaciones y direcciones futuras

El presente estudio tiene algunas limitaciones. Por un lado, en relación a los participantes del estudio, sería beneficioso incluir estudiantes de diversas disciplinas, en diferentes etapas de sus carreras y provenientes de universidades con características institucionales heterogéneas. Por otro lado, otra limitación se vinculó con el enfoque de análisis de datos deductivo el cual no consideró elementos emergentes. En tal sentido, la utilización de otros tipos de diseños cualitativos, como la etnografía virtual, la teoría fundamentada y el enfoque fenomenológico, así como el desarrollo de análisis de datos con un enfoque

inductivo y la triangularización de más fuentes y métodos, podrían constituir direcciones fructíferas para profundizar en las características del CMC en distintas configuraciones de integración tecnológica presencial, virtual o híbrida.

La importancia de los aspectos interaccionales e instructivos y la necesidad de estudiarlos en entornos mediados por tecnología pueden contribuir al desarrollo de programas de formación docente, la toma de decisiones institucionales y el diseño de políticas educativas para favorecer la motivación por el aprendizaje en la enseñanza mediada por tecnología.

Agradecimientos

El presente estudio contó con el apoyo de la Beca de formación doctoral para docentes de la Universidad de la República (Udelar) impulsado por la Comisión Académica de Posgrado (CAP) y el programa de Iniciación a la investigación científica de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) (modalidad 2) (Udelar) otorgadas al primer autor.

Referencias

- Abello, D., Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2021). Classroom Motivational Climate in Higher Education: Validation of a Model for Assessment. *International Journal of Instruction*, 14(2), 685-702. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14238a>
- Alansari, M., & Rubie-Davies, C. (2020). What about the tertiary climate? Reflecting on five decades of class climate research. *Learning Environments Research*, 23(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09288-9>
- Alonso Tapia, J., & Fernández Heredia, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational. Climate Questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883 - 889. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72720456.pdf>
- Alonso Tapia, J. (2016). Clima motivacional de clase: Características, efeitos e determinantes. (U. d. Instituto de Educação, Ed.) *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação*, 9-34. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/27482>

- Alonso-Tapia, J., Ruiz, M. A., & Huertas, J. A. (2020). Diferencias en el clima motivacional en el aula: causas, efectos e implicaciones para la formación docente. Un estudio multinivel. *Anales de Psicología* 36(1), 122–133. <https://doi.org/10.6018/analesps.337911>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271. http://groups.jvu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_17.pdf
- Anderman, E. M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, (61), 101864. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101864>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J., & Luftenegger, M. (2020). Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1197–1220. <https://doi.org/10.1037/edu0000419>
- Bardelli, N. E., Huertas Martínez, J. A., & Castillejo Ruíz, J. I. (2023). The importance of socio-affective relationships in educational contexts: Validation of a closeness-conflict scale and a motivational communication scale. *International Journal of Educational Psychology*, 12(2), 149–177. <https://doi.org/10.17583/ijep.11114>
- Bardelli, N., & Huertas Martínez, J. A. (2022). ¿Qué motiva a los estudiantes de las escuelas técnicas? Una exploración necesaria y pendiente de los climas motivacionales de clase en una escuela electrónica y una agropecuaria de Neuquén. *Entramados: educación y sociedad*, 9(12), 234-254. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6485>
- Chazan, D. J., Pelletier, G. N., & Daniels, L. M. (2022). Achievement Goal Theory Review: An Application to School Psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 40-56. <https://doi.org/10.1177/08295735211058319>
- Chiarino, N., Curione, K., & Huertas, J. A. (2024). Clima motivacional de clase en la enseñanza media y universitaria iberoamericana: una revisión sistemática. Manuscrito en revisión.
- Chiarino, N., & Plachot, G. (2023). Pluralidad de saberes en la formación docente universitaria. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*. 10(2), 3-12. <https://doi.org/10.29156/inter.10.2.1>
- Dirección General de Planeamiento (Dgplan). (2022). Síntesis estadística por servicio universitario. Año 2021. Facultad de Psicología. Universidad de la República. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In R. Haskins y D. MacRae, Jr. (Eds.). *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators* (pp. 89–126). Ablex Publishing.
- Fernández Llera, R. (2023). Universidad digital postpandemia: teoría y aplicación a dos materias económicas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(1). <https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1603>
- Givens Rolland, R. (2012). Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools: A Meta-Analysis and Narrative Review. *Review of Educational Research*, 82(4), 396-435. <https://doi.org/10.3102/O034654312464909>
- Granero Gallegos, A., & Carrasco Poyatos, M. (2020). Spanish Adaptation of Motivational Climate in Education Scale with University Students. *Education sciences*, 10(157), 1-14. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10060157>
- Gutiérrez, M., & Tomás, J. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>
- Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, 39(6), 729-748. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1566519>
- Hayes, A., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación*, 6ta. edición. Mc Graw Hill.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educause. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Huertas, J. A. (2024). Las teorías de la motivación desde el ámbito sociocognitivo. Cinco tradiciones y un contexto desesperado. En: *Motivación y Emoción*. McGraw Hill. En prensa.
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J.L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>
- Klingberg, S., Stalmeijer, R. E., & Varpio, L. (2023). Using framework analysis methods for qualitative research: AMEE Guide No. 164. *Medical Teacher*, 46(5), 603–610. <https://doi.org/10.1080/O142159X.2023.2259073>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). Comparing Cases and Groups, Discovering Interrelations, and Using Visualizations. In: *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8_12
- Laufer, M.; Leiser, A.; Deacon, B.; Perrin de Brichambaut, P.; Fecher, B.; Kobsda, C. & Hesse, F. (2021). Digital higher education: a divider or bridge builder? Leadership perspectives on edtech in a COVID-19 reality. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 18(51). <https://doi-org./10.1186/s41239-021-00287-6>
- Kerres, M., & Buchner, J. (2022). Education after the Pandemic: What We Have (Not) Learned about Learning. *Education Science*, 12, 315. <https://doi.org/10.3390/educsci12050315>
- Koenka, A. C. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, (61) <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>
- Li, X., Zhang, F., Duan, P., & Yu, Z. (2024). Teacher support, academic engagement and learning anxiety in online foreign language learning. *British Journal of Educational Technology*, 1–22. <https://doi.org/10.1111/bjet.13430>
- Lobe, B., Morgan, D., & Hoffman, K. A. (2020). Qualitative Data Collection in an Era of Social Distancing. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406920937875>
- Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, (75). <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235>
- Martinic, R., & Urzúa Martínez, S. (2021). Experiencias estudiantiles en el primer año universitario. Una aproximación desde la sociología de la educación francesa. *Estudios pedagógicos*, 47(2), 161-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200161>
- McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Mertova, P., & Webster, L. (2019). *Using Narrative Inquiry as a Research Method: An Introduction to Critical Event Narrative Analysis in Research, Teaching and Professional Practice (2nd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429424533>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Priya, A. (2021). Case Study Methodology of Qualitative Research: Key Attributes and Navigating the Conundrums in Its Application. *Sociological Bulletin*, 70(1), 94-110. <https://doi.org/10.1177/0038022920970318>
- Rivera Tejada, H. S., Otiniano García, N. M., & Goicochea Ríos, E. S. (2023). Estrategias didácticas de la educación virtual universitaria: Revisión sistemática. *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (83), 120-134. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2683>
- Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured Interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 22-29. <https://doi.org/10.9790/7388-1201052229>
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications Limited.
- Stoa, R., & Chu, T. L. (A.). (2023). An argument for implementing and testing novelty in the classroom. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 9(1), 88–95. <https://doi.org/10.1037/stl0000223>
- Universidad de la República. Facultad de Psicología. (2013). Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología (PELP). <http://psico.edu.uy/sites/default/files/>
- Urduan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>

Valenzuela, J., Miranda-Ossandon, J., Muñoz, C., Precht, A.,
Del Valle, M., & Vergaño-Salazar J. G. (2024). Learning-oriented motivation: Examining the impact

of teaching practices with motivational potential. *PLoS ONE* 19(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297877>

RIDU / Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria / e-ISSN: 2223-2516

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria del Área de Institutional Research and Effectiveness de la Dirección de Aseguramiento de la Calidad, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. . "Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la LicenciaCreativeCommons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>), que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada."

CAPÍTULO 5. Relaciones entre clima motivacional de clase, autoeficacia y rendimiento académico en clases numerosas y reducidas de primer año universitario. (Estudio Cuanti-2)

Chiarino, N., Fiori Rojido, N., Curione Bulla, K., & Huertas Martínez, J. A. (2026). Relaciones entre clima motivacional de clase, autoeficacia y rendimiento académico en clases numerosas y reducidas de primer año universitario. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 40(1), 221–239. <https://doi.org/10.6018/rifop.714081>



Chiarino, N., Fiori, N., Curione, K. y Huertas, J. A. (2026). Relaciones entre clima motivacional de clase, autoeficacia y rendimiento académico en clases numerosas y reducidas de primer año universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40(1), 221-239.

<https://doi.org/10.6018/rifop.714081>

Relaciones entre clima motivacional de clase, autoeficacia y rendimiento académico en clases numerosas y reducidas de primer año universitario

Relationships between motivational classroom climate, self-efficacy, and academic performance in large and small first-year university classes

Nicolás Chiarino Durante

Universidad de la República, <https://orcid.org/0000-0002-4530-1777>

Nicolás Fiori Rojido

Universidad de la República, <https://orcid.org/0000-0003-0915-9440>

Karina Curione Bulla

Universidad de la República, <https://orcid.org/0000-0002-4069-5615>

Juan Antonio Huertas Martínez

Universidad Autónoma de Madrid, <https://orcid.org/0000-0002-1518-8398>

Resumen

Las percepciones del estudiantado sobre el Clima Motivacional de Clase (CMC) influyen en diversos resultados psicológicos y educativos. El objetivo de este estudio fue analizar las relaciones entre CMC, la Autoeficacia Académica (AA) y el Rendimiento Académico (RA), identificando los componentes del CMC que predicen la AA y el RA, evaluando el papel mediador de la AA en la asociación CMC-RA, y estimando modelos de regresión lineal múltiple jerárquico con integración de covariables estudiantiles y docentes en distintos tamaños de clases: numerosa (ratio 1:400) y reducida (ratio 1:40). Se utilizó un diseño cuantitativo, transeccional, no experimental, con un alcance descriptivo y explicativo. Participaron 657 estudiantes universitarios en dos muestras independientes. Los análisis de regresión señalan que existen relaciones significativas, positivas y moderadas del CMC con la AA y de la AA con el RA, pero bajas entre CMC y el RA. Se identificaron componentes del CMC con una influencia significativa sobre la AA y el RA. También se confirmó el rol mediador de la AA entre el CMC y el RA. Finalmente, al considerar las covariables, el efecto del CMC fue significativo sobre el RA solo para las clases reducidas. Los hallazgos tienen implicancias directas para la docencia universitaria, ya que aportan evidencia que puede orientar el diseño de entornos de enseñanza que favorezcan la motivación por el aprendizaje en cursos de primer año.

Palabras clave: *Clima motivacional de clase; autoeficacia; rendimiento académico; educación superior; estudiante universitario de primer ciclo.*

Abstract

Students' perceptions of the Classroom Motivational Climate (CMC) influence various psychological and educational outcomes. The objective of this study was to analyze the relationship between CMC, Academic Self-Efficacy (ASE), and Academic Performance (AP), identifying the components of CMC that predict ASE and AP, evaluating the mediating role of ASE in the CMC-AP association, and estimating hierarchical multiple linear regression models with integration of student and teacher covariates in different class sizes: large (ratio 1:400) and small (ratio 1:40). A quantitative, cross-sectional, non-experimental design with a descriptive and explanatory scope was used. A total of 657 university students participated in two independent samples. Regression analyses indicate significant, positive, and moderate relationships between CMC and ASE, and between ASE and AP, but weak relationships between CMC and AP. Components of CMC with a significant influence on ASE and AP were identified. The mediating role of ASE between CMC and AP was also confirmed. Finally, when considering covariates, the effect of CMC was significant on AP only for the smaller groups. The findings have direct implications for university teaching, as they provide evidence that can guide the design of teaching environments that foster motivation for learning in first-year courses.

Keywords: *Classroom motivational climate; self-efficacy; academic performance; higher education; undergraduate student.*

Introducción

Las experiencias del estudiantado durante el primer año universitario son relevantes para entender sus trayectorias académicas (Figuera Gazo, 2014) y resultan cruciales en la permanencia estudiantil (Trautwein & Bosse, 2017). Para facilitar este proceso de integración académica y social a la universidad, Kuh et al. (2016) jerarquizan la importancia que tienen las instituciones en generar condiciones adecuadas que favorezcan el establecimiento de relaciones interpersonales significativas con los pares estudiantiles y el profesorado. En tal sentido, las universidades deben prestar particular atención a lo que sucede en las aulas, especialmente durante el primer año, ya que cumplen un papel fundamental en el éxito académico del estudiantado (Tinto, 2012).

Tanto a nivel mundial, como en el contexto latinoamericano, existe un incremento sostenido de la tasa de matriculación universitaria, lo que supone una serie de desafíos institucionales para recibir a un número creciente de estudiantes (Chiarino et al., 2024a). A este escenario se suman las transformaciones educativas en la enseñanza universitarias acontecidas desde la pandemia por COVID-19, caracterizadas por una creciente integración tecnológica (Kerres & Buchner, 2022), la necesidad de generar estrategias pedagógicas innovadoras por parte del profesorado (Gudoniene et al., 2025) y el desarrollo de nuevos formatos de enseñanza (Mahrishi et al., 2025). En este contexto, resulta fundamental investigar sobre las dinámicas en el aula y sus múltiples efectos en el estudiantado.

Existe un amplio campo de investigación que se ha enfocado en estudiar las dinámicas en el aula, donde se destacan los estudios del Clima de Clase (CC) (Fraser, 2023). Los estudios sobre CC son más abundantes en la Enseñanza Primaria y Media, siendo más acotados para el nivel universitario (Alansari & Rubie-Davies, 2020). En este nivel educativo se destacan las relaciones positivas y significativas del CC con la participación y asistencia a clase (Deyoung, 2014), la autoeficacia social (Hong et al., 2021), el éxito académico y la intención de persistir (Craft & Yang, 2018), la motivación y el compromiso académico (Lerdpornkulrat et al., 2016). Entre los estudios sobre CC, una vertiente se ha enfocado en comprender su relación con los procesos motivacionales del estudiantado, lo que ha sido denominado en la literatura especializada como "clima motivacional de clase" (Chiarino et al., 2024b).

Clima motivacional de clase (CMC)

El CMC (Ames, 1992) es un constructo desarrollado en base a distintas contribuciones teóricas, principalmente por la Teoría de Metas de Logro (TML) (Urdañ & Kaplan, 2020). La TML

corresponde a una de las cinco tradiciones teóricas sociocognitivas para la comprensión de la motivación por el aprendizaje, la que reconoce la existencia de componentes a nivel cognitivo y afectivo que orientan al comportamiento de los sujetos hacia ciertas metas en contextos de interacción social (Huertas, 2024). A nivel educativo, los desarrollos de la TML han subrayado la importancia que tiene el contexto escolar para la configuración motivacional y el éxito del estudiantado (Robinson, 2023).

Cabe destacar, que el CMC aborda la interrelación entre las estructuras de meta de clase y sus efectos en la motivación de los estudiantes (Meece et al., 2006). En otras palabras, el CMC refiere a un conjunto de actitudes, respuestas afectivas y percepciones del estudiante sobre las relaciones con sus docentes y las actividades que los mismos proponen y desarrollan en el aula para favorecer el aprendizaje (Leal-Soto y Alonso-Tapia, 2017). Algunos de los hallazgos relevantes vinculados al estudio del CMC refieren a los efectos positivos sobre la satisfacción, la motivación estado y el compromiso (Froment et al., 2024). Asimismo, se identificaron relaciones positivas, significativas y moderadas del CMC con la autoeficacia académica de $R^2 = .10$ (Rolland, 2012), la competencia personal de $R^2 = .12$ (Gutiérrez & Tomás, 2018) y el autoconcepto académico de $R^2 = .14$ (Gutiérrez y Tomás, 2019). En tanto que, la relación entre el CMC con el rendimiento académico se identificaron relaciones positivas, significativas y bajas entre $R^2 = .01$ a $R^2 = .07$ en diversos estudios iberoamericanos (Chiarino et al., 2024b).

Es importante resaltar, que la percepción del CMC en distintos tamaños de clase o ratio docente-estudiante es un aspecto poco explorado en los estudios sobre CMC (Chiarino et al., 2024b). Si bien la evidencia a nivel universitario señala que las clases numerosas pueden ofrecer menos oportunidades de participación activa del estudiantado y retroalimentación formativa (Mulryan-Kyne, 2010), plantean barreras tanto psicológicas como logísticas para el estudiantado que necesita ayuda (Karabenick, 2004), presentan dificultades en la relación estudiante-docente (Etomes & Lyonga, 2020), y en general, se asocian con un rendimiento académico más bajo (Kokkelenberg et al., 2008). No obstante, las clases masivas son un formato frecuente a nivel universitario (Schneider y Preckel, 2017), por lo que profundizar en la comprensión del CMC en diferentes tamaños de clases y su relación con variables relevantes a nivel universitario como la autoeficacia o el rendimiento académico, representan un desafío relevante para la investigación académica y la práctica educativa.

Autoeficacia Académica (AA) y Rendimiento Académico (RA)

Existe un creciente interés en la investigación educativa sobre el papel que juegan las creencias cognitivas en el proceso de aprendizaje, ocupando la AA un lugar sustantivo (van Dinther et al., 2011). La autoeficacia corresponde a las creencias que tiene el sujeto sobre su capacidad para resolver con éxito una tarea o situación específica (Bandura, 1982). De acuerdo con la revisión crítica realizada por Usher & Pajares (2008), las creencias de autoeficacia están influenciadas por cuatro fuentes principales de información. Estas involucran las experiencias de aprendizaje y competencia, relativa a las interpretaciones y evaluaciones que el sujeto realiza al momento de llevar adelante una tarea; la experiencia indirecta, asociada a las creencias en base a la observación de los demás, como por ejemplo los pares; las persuasiones verbales y sociales, las cuales corresponden a los mensajes que el estudiantado recibe de los demás (familias, docentes, otros estudiantes) y que pueden contribuir a reforzar el esfuerzo y la confianza, fundamentalmente si van acompañados de condiciones y retroalimentaciones que contribuyan a lograr con éxito la tarea propuesta. Por último, se encuentran los estados emocionales y fisiológicos, donde la ansiedad, el estrés y la fatiga pueden incidir negativamente en la percepción de la autoeficacia.

Diversos estudios respaldan la importancia que tiene la AA a nivel educativo, dado que constituye un fuerte predictor del desempeño académico (Alt, 2015; Curione, 2018) y el compromiso académico (Ouweneel et al., 2011), así como la autorregulación, la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje (Bartimote-Aufflick et al., 2015). En lo que refiere a la relación de la AA con el RA, los metaanálisis realizados por Richardson et al. (2012) y Çikrikci (2017) identificaron que la autoeficacia tiene una relación significativa, positiva y moderada con el RA de $R^2 = .10$. En la misma dirección, el metaanálisis realizado por Honicke & Broadbent (2016) identificó una relación levemente mayor de $R^2 = .11$. En la investigación a nivel universitario se destaca el papel que juegan las creencias de AA, particularmente en el primer año. Además de predecir el ajuste

académico (Girelli et al., 2018) y el RA (McKenzie & Schweitzer, 2010), se asoció con mayores probabilidades de éxito y perseverancia académica (Wright et al., 2012). Tal como señalan Usher & Pajares (2008), las creencias de AA son más maleables cuando los sujetos se enfrentan a tareas nuevas, por lo que las primeras experiencias del estudiantado en la universidad tienen una relevancia sustantiva.

Por su parte, el RA ha sido uno de los tópicos más relevantes en la investigación psicológica en el ámbito educativo (Gutiérrez-de-Rosas et al., 2022) y está influido por múltiples factores cognitivos, metacognitivos, motivacionales y contextuales (Winne & Nesbit, 2010). Entre las medidas más utilizadas para el estudio del RA se encuentran las notas finales de los cursos (Karadağ, 2017), lo que supone importantes limitaciones. Algunos autores como Pintrich et al. (1993) han señalado que las notas no son medidas confiables del RA, ni del aprendizaje. No sólo por los múltiples factores que inciden en el RA, sino porque suele ser medido de múltiples maneras (pruebas individuales o grupales, preguntas de desarrollo o múltiple opción, ensayos, pruebas con fines formativos o de acreditación, etc.) entrando además en juego la subjetividad del docente que evalúa, entre otros aspectos que problematizan la nota como medida del RA (Curione, 2018).

A partir de lo señalado anteriormente, se destaca que el CMC es una interpretación que hace el estudiantado sobre la actuación y la interacción con el profesorado. Su impacto sobre los resultados de aprendizaje es esperable que estén mediados por las creencias de AA de cada estudiante. Un mejor CMC impactará positivamente sobre la AA del estudiantado y de este modo afectará en mayor medida al RA, siendo variables particularmente relevantes para las/os estudiantes en la fase inicial de sus estudios en la universidad. Por tal razón, conocer mejor las relaciones entre estas variables, así como sus diferencias según tamaños de clase en el primer año universitario, puede aportar elementos relevantes para el desarrollo de entornos de aprendizaje con resultados positivos para el estudiantado.

Objetivos

El objetivo general de este estudio fue conocer el valor predictivo en el Rendimiento Académico (RA) de las percepciones del Clima Motivacional de Clase (CMC) y analizar el rol mediador de la Autoeficacia Académica (AA) en cursos de primer año universitario con diferente tamaño de clase: numerosas (ratio 1:400) y reducidas (ratio 1:40). Como objetivos específicos, se planteó para cada tamaño de clase: (a) estudiar las relaciones entre CMC, AA y RA; (b) identificar qué componentes del CMC predicen AA y RA; (c) analizar el efecto mediador de la AA entre el CMC y RA; y (d) estimar el efecto del CMC sobre el RA incorporando variables de control estudiantiles y docentes.

Método

Diseño metodológico

Se utilizó un diseño cuantitativo, transeccional, no experimental, descriptivo, correlacional y explicativo (Ato et al., 2013).

Participantes y contexto del estudio

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017). Para calcular el tamaño muestral preestablecido se utilizó G*Power v. 3.1.9.7 (Faul et al., 2009). Considerando la realización de análisis de regresión lineal múltiple, asumiendo $\alpha = .05$, potencia $(1 - \beta) = .99$, hasta 10 predictores y un tamaño de efecto esperado de pequeño a medio ($f^2 = .15$), acorde con magnitudes reportadas en meta-análisis sobre variables motivacionales y rendimiento en educación superior (Richardson et al., 2012), el tamaño mínimo requerido fue de $N \approx 107$.

Se definieron cuatro criterios para la selección de las muestras. En un primer criterio se controló el nivel de avance curricular, eligiendo estudiantes que estuvieran cursando el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (Udelar). Cabe destacar, que la Udelar es la principal universidad del Uruguay, la cual reúne el 85 % del estudiantado (UNESCO, 2022).

Un segundo criterio procuró que la muestra se asemejara al perfil de los estudiantes ingresantes, contemplando las variables género y edad de la Facultad de Psicología, compuesta por un 75 %

mujeres; con una media de edad de 25.2 años (Programa de Renovación de la Enseñanza -Proren-, 2022). En el caso 1 (clases numerosas) participaron del estudio un total de 286 estudiantes (mujeres = 82.1 %, varones = 17.6 %, otro = 0.3 %, con edades comprendidas entre 18 y 66 años ($M = 27.1$; $DE = 10.1$). En el caso 2 (clases reducidas) participaron 371 estudiantes (mujeres = 82.5 %; varones = 16.7 %, otra = 0.8 %, con edades comprendidas entre 18 y 65 años ($M = 26.7$, $DE = 9.1$).

El tercer criterio de selección de las muestras consistió en el grado de cumplimiento de las evaluaciones obligatorias. Se incluyeron a estudiantes que completaron la totalidad de las evaluaciones obligatorias, es decir, rindieron la totalidad del curso. Un cuarto criterio se vinculó al tamaño de la clase, donde se seleccionaron dos muestras independientes en función del ratio docente-estudiante. Caso 1: muestra de clase numerosa con un ratio alto docente-estudiante (400 estudiantes a cargo de un docente). Caso 2: muestra de clase reducida con un ratio bajo docente-estudiante (40 estudiantes a cargo de un docente). En ambas muestras, las clases estaban a cargo de un único docente.

Finalmente, señalar que los cursos fueron dictados en un formato virtual sincrónico durante el contexto de enseñanza remota de emergencia. Se desarrollaron en clases con una frecuencia semanal de 2 horas y 15 minutos de duración, mediante la plataforma Zoom, con un soporte de recursos digitales y actividades en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) (plataforma Moodle).

Instrumentos y medidas

Clima motivacional de clase: Se utilizó el *Classroom Motivational Climate Questionnaire* (CMC-Q) (Alonso-Tapia & Fernández Heredia, 2008). De acuerdo con la revisión de evidencia sobre estudios del CMC en el contexto iberoamericano realizada por Chiarino et al. (2024b), el instrumento más utilizado para evaluar dicho constructo es el CMC-Q. El modelo conceptual que sustenta dicho instrumento se encuentra estructurado por 16 patrones de actuación de los docentes: uso de la novedad, conocimiento previo, relación de temas, estímulo a la participación, mensajes de aprendizaje, claridad en los objetivos, claridad en la organización, apoyo a la autonomía, actuación paso a paso, uso frecuente de ejemplos, ritmo adecuado, retroalimentación regular, evaluación para aprender, reconocimiento del esfuerzo, equidad de trato, afecto y apoyo emocional. Cada patrón se mide con 2 ítems: uno en sentido positivo y otro en sentido negativo (32 ítems en total), con una escala Likert de 5 opciones desde "Muy en desacuerdo" a "Muy de acuerdo". El instrumento ha tenido un funcionamiento psicométrico robusto en diversos estudios en la enseñanza, obteniendo índices de fiabilidad muy altos ($\alpha = .93$ a $.98$) (Alonso-Tapia & Ruiz-Díaz, 2022). Para el presente estudio se utilizó la versión del CMC-Q adaptada y validada en el contexto de estudiantes universitarios uruguayos de Psicología (Chiarino et al., 2025a) ($\alpha = .95$).

Autoeficacia Académica (AA): Para estudiar la autoeficacia académica se utilizó la subescala de autoeficacia del bloque de creencias motivacionales del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich & De Groot, 1990). Se aplicó la versión adaptada y validada en el contexto de enseñanza universitaria uruguaya de Psicología (Curione et al., 2017) ($\alpha = .89$).

Rendimiento Académico: Se recabaron las calificaciones finales del estudiantado en los cursos extraídos de registros académicos (actas de cursos). La nota final elaborada por el profesorado es el resultado de dos evaluaciones obligatorias. La escala de calificaciones va desde 1-12, siendo 3 la nota de corte de suficiencia (60 %). Existen tres niveles de rendimiento: insuficiente (1-2), aceptable (3-8) y muy bueno (9-12).

Covariables estudiantiles: Se relevaron un conjunto de covariables o variables de control con el objetivo de controlar sus posibles efectos en nuestras variables de interés. Para realizar dicho relevamiento se utilizaron registros académicos (bases de datos institucionales): identidad de género, edad, condición laboral, año de finalización de la Enseñanza Media Superior, año de comienzo de estudios universitarios, número de cursos matriculados y si son primera generación universitaria. La selección de estas variables de control se realizó a partir de estudios previos vinculados al rendimiento académico a nivel universitario (Curione y Fiori, 2024; Richardson et al., 2012).

Covariables docentes: como variable de control a nivel del profesorado se recabó la antigüedad docente en el curso (años de participación docente en el dictado del curso).

Procedimiento

Se realizaron diversas acciones de difusión e instancias informativas con docentes y estudiantes. En tanto que, el relevamiento de datos fue realizado a través de un formulario autoadministrado en línea entre noviembre de 2021 y junio de 2022.

Análisis de datos

Los datos fueron analizados mediante los programas informáticos SPSS Statistics 25, SPSS Amos 25 y STATA 16. A partir de 672 casos elegibles, se excluyeron 15 (2.23 %) por valores atípicos u *outliers*: (a) atípicos univariados -puntajes Z fuera del rango ± 3 - (Tabachnick & Fidell, 2001) a partir de los valores de CMC y AA; y (b) atípicos multivariados según distancia de Mahalanobis con $p < .001$ (Hair et al., 2007) calculados sobre CMC, AA, RA. La muestra efectiva para los análisis fue: clases numerosas ($n = 286$) y clases reducidas ($n = 371$). Posteriormente, se realizaron los análisis de la consistencia interna (Alfa de Cronbach) ($\alpha \geq .70$) (Bonnett, 2002; Yurdugül, 2008) y análisis de los índices de ajuste para las escalas de los constructos estudiados CMC y AA (CFI, TLI y RMSEA). Considerando valores aceptables de CFI y TLI superiores a .90, e inferiores a .08 para RMSEA (Jordan-Muiños, 2021).

Con el objetivo de analizar la distribución de los valores de cada variable, se condujeron análisis descriptivos y diferencia de medias. Luego se verificaron supuestos de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), independencia de errores (Durbin-Watson), colinealidad (VIF) y homocedasticidad (Breusch-Pagan); cuando se observó heterocedasticidad, se estimaron errores estándar robustos (HC3), reportándose coeficientes con intervalos de confianza al 95 % a modo de preservar la validez inferencial de los contrastes e intervalos de acuerdo con lo recomendado por Hayes & Cai (2007). De forma posterior, para conocer la relación predictiva del CMC en el AA y RA, se especificaron una serie de modelos de regresión lineal múltiple (Hair et al., 2007). El primer análisis se enfocó en analizar el valor predictivo entre las variables de interés (CMC \rightarrow AA; AA \rightarrow RA; CMC \rightarrow RA) (Tabla 1). En el segundo análisis, se estimó el valor predictivo de forma discriminada para los 16 componentes del CMC sobre la AA y el RA.

Para conocer el efecto mediador de la AA entre el CMC y el RA, se utilizó la macro PROCESS instalada en el software SPSS Statistics 25 (Hayes, 2022). Se realizaron análisis de mediación simple con una variable mediadora ($X \rightarrow M \rightarrow Y$), utilizando la técnica de *bootstrapping* (10.000 muestras) y un intervalo de confianza de 95 % (Hayes, 2017). El modelo se replicó para clases numerosas (Figura 1) y para clases reducidas (Figura 2), definiendo al CMC como variable independiente (X), la AA como variable mediadora (M) y el RA como variable dependiente (Y). Dado el carácter no experimental del estudio, los efectos indirectos se interpretan como asociaciones consistentes con un mecanismo mediacional.

Finalmente, para los análisis de regresión lineal múltiple jerárquico, se emplearon técnicas de análisis estimados por Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) (Tabla 2). Debido a que el número de clases fue insuficiente, no se especificaron modelos multinivel (p. ej., HLM); en su lugar se reportaron errores estándar robustos agrupados por clase para preservar la validez inferencial (Raudenbush & Bryk, 2002). En tal sentido, para robustecer este análisis, los modelos ajustaron por covariables sociodemográficas (edad, género, primera generación), socioeconómicas (actividad laboral), un proxy de rendimiento preuniversitario, carga académica (materias simultáneas) y características del profesorado (antigüedad en el curso), con el fin de reducir sesgo por variables omitidas.

Resultados

Análisis factoriales confirmatorios (AFC) y de fiabilidad

En relación al CMC-Q los resultados fueron consistentes con estudios previos, obteniendo en ambas muestras valores de ajustes óptimos con el modelo teórico. En las clases numerosas, el AFC

reportó los siguientes valores: $X^2(446) = 105, p < .001, CFI = .92, TLI = .91, RMSEA = .07$ [90 %, IC .05-.09], en tanto que la fiabilidad del instrumento fue $\alpha = .96$. En las clases reducida, los valores reportados fueron: $X^2(356) = 105, p < .001, CFI = .91, TLI = .90, RMSEA = .07$ [90 %, IC .05-.09] y una fiabilidad óptima ($\alpha = .93$).

Con respecto a la AA (Mslq), se obtuvieron índices de ajuste adecuados. En las clases numerosas, los valores reportados fueron: $X^2(53) = 17, p < .001, CFI = .97, TLI = .94, RMSEA = .07$ [90 %, IC .05 - .10], $\alpha = .87$. En tanto que, las clases reducidas, los resultados fueron: $X^2(50) = 17, p < .001, CFI = .97, TLI = .95, RMSEA = .07$ [90 %, IC .05 - .09], y una fiabilidad óptima ($\alpha = .87$).

Estadísticos descriptivos y diferencia de medias

A nivel descriptivo, se destacan medias más altas en las clases reducidas respecto a las variables de interés. Para las clases numerosas los valores son de nivel medio en CMC ($M = 110.10, DE = 21.40$), AA ($M = 5.30, DE = .75$) y RA ($M = 4.95, DE = 2.55$). Para las clases reducidas son de valor alto en CMC ($M = 142.04, DE = 13.40$), AA ($M = 5.62, DE = .61$), RA ($M = 9.1, DE = 1.70$). Asimismo, la prueba T para muestras independientes confirmó que existen medias significativamente mayores en las clases reducidas en contraste con las clases numerosas: CMC $t(464) = 30.93, p < .001$; AA $t(544) = .58, p < .001$; RA $t(471) = 4.16, p < .001$.

Análisis de regresión lineal

Previo a la estimación de los modelos, se evaluaron supuestos de colinealidad, normalidad y homocedasticidad. En ambos tamaños de clases, la colinealidad fue baja ($VIF = 1.12 - 1.19$), la independencia de errores (Durbin-Watson) fue adecuada ($1.89 - 2.03$) y la normalidad de los residuos no mostró desviaciones severas según Kolmogorov-Smirnov ($p > .15$). Asimismo, se observó heterocedasticidad en las clases numerosas Breusch-Pagan LM = 10.503, $p < .005$, por tal razón, los modelos multivariados se estimaron con errores estándar robustos (HC3).

Un primer análisis de regresión se realizó considerando las variables de interés CMC, AA y RA (Tabla 1). Se estimaron tres modelos para cada tamaño de clase. Los dos primeros modelos consideran a la RA como variable dependiente: CMC->RA y AA->RA. Un tercer modelo consideró a la AA como variable dependiente: CMC->AA.

Tabla 1

Modelos de regresión lineal entre CMC, AA y RA para clases numerosas y reducidas

Tamaño de clase	Modelo	B	SE	t	P	IC95 % [LI, LS]	β	R^2	F^2
Numeroso	CMC-> RA	.026	.007	3.74	<.001	[.012, .039]	.216	.047	.049
	AA-> RA	.151	.021	7.16	<.001	[.110, .193]	.398	.158	.188
	CMC-> AA	.127	.017	7.44	<.001	[.093, .161]	.404	.163	.195
Reducido	CMC-> RA	.028	.006	4.60	<.001	[.016, .040]	.233	.054	.057
	AA-> RA	.065	.016	4.16	<.001	[.034, .097]	.212	.045	.047
	CMC-> AA	.130	.019	6.68	<.001	[.090, .169]	.329	.108	.121

Nota. B = coeficiente no estandarizado; β = coeficiente estandarizado. $F2 = f^2$ de Cohen = $R^2/(1-R^2)$. Se aplicó la prueba de Breusch-Pagan (BP) para heterocedasticidad. Cuando BP fue significativa ($p < .05$), se reportan SE e IC95 % robustos (HC3); en los demás modelos, SE e IC9 5% corresponden a OLS = "Ordinary Least Squares" (Mínimos Cuadrados Ordinarios).

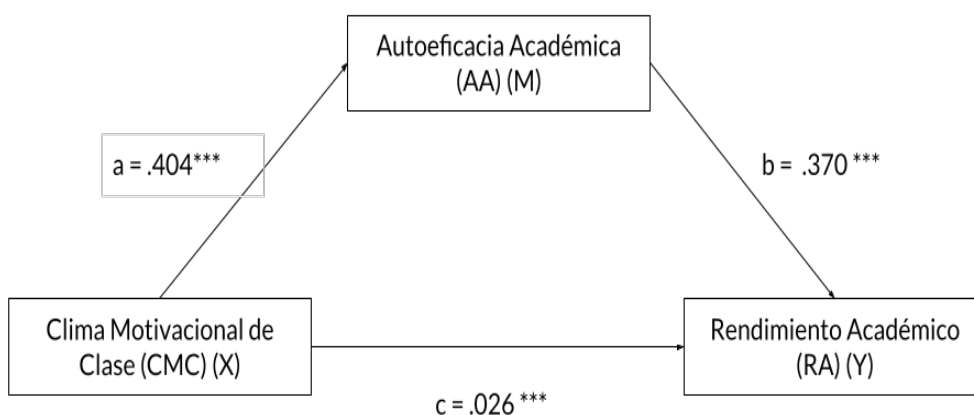
Un segundo análisis de regresión fue realizado a partir de los componentes del CMC para predecir la AA y el RA. Para las clases numerosos, los componentes del CMC que tuvieron un mayor valor predictivo sobre el AA fue el uso de situaciones novedosas ($\beta = .253; p = .003$), en tanto que para predecir el RA fueron la equidad del trato ($\beta = .307; p < .001$) y la claridad de los objetivos ($\beta = .172; p = .050$).

Para las clases reducidas, los componentes del CMC con mayor valor predictivo sobre el AA fueron el reconocimiento del esfuerzo ($\beta = .114$; $p = .084$) y la promoción de la autonomía ($\beta = .105$; $p = .077$), mientras que para el RA fueron la equidad del trato ($\beta = .170$; $p = .008$), el reconocimiento del esfuerzo ($\beta = .176$; $p = .010$) y la evaluación para el aprendizaje ($\beta = .132$; $p = .029$).

Análisis de mediación

Se analizó el efecto indirecto que tiene el CMC (puntaje total) sobre el RA, considerando a la AA como variable mediadora, para las clases numerosas (Figura 1) y para las clases reducidas (Figura 2).

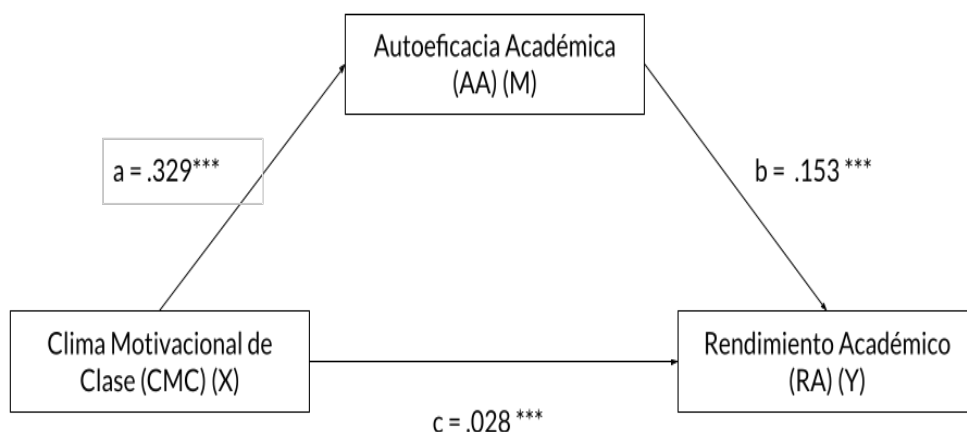
Figura 1
Modelo de mediación simple entre CMC, AA y RA en clases numerosas



Nota. Elaboración propia (2024).

Para las clases numerosa, el efecto indirecto total estandarizado de CMC sobre RA con la mediación de AA, fue significativo ($\beta = .150$; $SE = .030$; $LLCI = .097$; $ULCI = .208$; $IC = 95\%$).

Figura 2
Modelo de mediación simple entre CMC, AA y RA para las clases reducidas



Nota. Elaboración propia (2024).

Para las clases reducidas, el efecto indirecto total de CMC sobre RA con la mediación de AA fue significativo ($\beta = .050$; $SE = .018$; $LLCI = .015$; $ULCI = .086$; $IC = 95\%$).

Análisis de regresión múltiple jerárquico para predecir el RA

Un último análisis de regresión se realizó mediante la integración de variables de control de covariables estudiantiles y docentes. Este se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2
Análisis de regresión múltiple jerárquico para la predicción del RA en clases reducidas y numerosas

	Caso 1 - Clases numerosas				Caso 2 - Clases reducidas				
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
CMC	.026** *	.008	.009	.009	.028***	.022***	.022** *	.017***	.013**
AA		1.267***	1.245** *	1.042** *		.428***	.391** *	.414***	.453** *
NCM			.056	.127			.120** *	.158***	.167** *
G				.036				-.130	-.148
E				.066***				.041***	.045** *
EFEM				-.118***				-.016	-.024
T				.109				.129	.177
PGU				-.277				-.318*	-.195
ADC									.109** *
R ²	.047	.162	.163	.229	.054	.075	.096	.153	.173

*** $p < .01$, ** $p < .05$, * $p < .10$.

Nota. Los modelos del 1 al 4 corresponden a clases numerosas. Los modelos de 5 al 9 corresponden a clases reducidas. CMC = Clima Motivacional de Clase. AA = Autoeficacia Académica. NCM = Número de Cursos Matriculados. G = Género. E = Edad. EFEM = Edad Fin Enseñanza Media. T = Trabaja. PGU = Primera Generación Universitaria. ADC = Antigüedad Docente en el Curso. Fuente: elaboración propia (2024).

Los modelos de regresión para el estudio de los determinantes del RA se especificaron de forma anidada, incorporando en cada bloque una o varias variables explicativas. El primer bloque de cada caso (modelos 1 y 5 respectivamente) corresponde a una regresión lineal simple, cuya única variable independiente es el CMC. En ambos casos el CMC es significativo desde el punto de vista estadístico, y el coeficiente presenta un signo positivo, lo cual indica que a mayor CMC se estima un mayor valor promedio de RA. El segundo bloque incorpora al anterior la AA (modelos 2 y 6), el tercero agrega el número de materias cursadas en forma simultánea, el cuarto incorpora covariables estudiantiles, y el quinto (que sólo se especificó para clases reducidas) incorpora una variable que refiere a la antigüedad de los docentes en el dictado del curso, que fue posible solamente para las clases reducidas, dado que las clases numerosas fueron dictadas por docentes con la misma antigüedad.

Discusión

El presente estudio ha contribuido a la comprensión de las relaciones entre CMC, AA y RA en clases reducidas y numerosas de primer año universitario, lo que permite reducir la brecha de evidencia en la literatura sobre el CMC en distintos tamaños de clase universitario, a la vez, ofrece elementos para el análisis de una temática de especial interés para el diseño de políticas educativas con foco en la permanencia estudiantil durante el primer año.

Con respecto a la asociación entre variables de interés CMC, AA en el RA (objetivo específico a), se identificaron relaciones significativas, positivas y bajas entre el CMC y el RA, similares a los hallazgos reportados por Abello et al. (2021) con estudiantes universitarios colombianos. Cabe señalar, que la baja varianza explicada del RA por el CMC resulta esperable, dado que el RA se encuentra afectado por múltiples variables personales y contextuales (Urdan & Kaplan, 2020). Asimismo, se reportaron relaciones significativas, positivas y moderadas entre el CMC y AA, para

las clases numerosas y para las clases reducidas. Estas relaciones se pueden explicar por la naturaleza interaccional de las aulas donde se generan experiencias de aprendizaje que, junto con interacciones entre pares y el profesorado, son fuentes de información que influyen en las creencias de autoeficacia (Usher & Pajares, 2008; Rolland, 2012). Los hallazgos van en la misma dirección que estudios previos que abordan las relaciones del CMC con constructos cercanos a la AA, como el autoconcepto académico (Gutiérrez y Tomás, 2019) o la percepción de la competencia personal (Gutiérrez & Tomás, 2018).

Por su parte, entre la AA y el RA, se evidenciaron relaciones significativas, positivas y moderadas en clases numerosas; y bajas en clases reducidas. Si bien los hallazgos son consistentes con la literatura internacional (Çikrikci, 2017; Honicke & Broadbent, 2016; Richardson et al., 2012), una posible interpretación de esta diferencia según tamaño de clase radica en la naturaleza de las tareas, así como en el formato y el grado de dificultad de las evaluaciones. En el presente estudio, la media de RA fue significativamente mayor en las clases reducidas frente a las clases numerosas. Si bien las diferencias entre la AA del estudiantado en clases reducidas y numerosas fueron significativas, eran menos contrastantes que las diferencias en el RA. Dado que las creencias de AA son sensibles a las variaciones del contexto (Zimmerman, 2000) y se vinculan con el nivel de dificultad de las tareas (Schunk, 1985), una posible interpretación de este hallazgo podría vincularse con la percepción estudiantil del bajo nivel de dificultad que supone obtener un buen RA en las clases reducidas. De este modo, cuando el estudiantado obtiene un RA superior en cursos donde el nivel de dificultad percibido es bajo, su AA no aumentaría, aunque su RA sea elevado.

En lo relativo a la relación entre los componentes específicos del CMC sobre la AA y RA (objetivo específico b), se identificaron efectos diferenciados para cada tamaño de clase. Para las clases numerosas, aspectos de orden más didáctico como el uso de la novedad y la claridad en los objetivos cobran mayor relevancia. En tanto que, en las aulas reducidas se evidenciaron componentes centrados en la relación docente y estudiante, como son la equidad en el trato, el reconocimiento del esfuerzo y la promoción de la autonomía. Este patrón de componentes asociado a la valoración de aspectos organizativos en clases numerosas y de naturaleza relacional en clases reducidas ha sido identificado en investigaciones de corte cualitativo en contextos de enseñanza universitaria de primer año (Chiarino et al., 2024c; Chiarino et al., 2025b). En tal sentido, podríamos interpretar que, en contextos numerosos, donde resulta más complejo generar condiciones de cercanía entre docentes y estudiantes, las cuestiones organizativas y secuenciación de las actividades de aprendizaje, representan un aspecto fundamental en el proceso de aprendizaje del estudiantado (Bardelli y Huertas, 2022). En tanto que, para los grupos reducidos se ponen de relieve factores sociales y afectivos en la dinámica del aula (Bardelli et al., 2023; Evans et al., 2009; Rolland, 2012; Turner y Meyer, 2009). Asimismo, se destaca el uso de la novedad, como un componente significativo para predecir la AA en clases numerosas. Esta tiene una influencia en la motivación intrínseca y en el compromiso académico (Stoa & Chu, 2023), con una relación positiva y significativa con la AA documentada en diversas revisiones sistemáticas (Richardson et al., 2012; Howard et al., 2021). Finalmente, se resalta la importancia de la evaluación para el aprendizaje en las clases reducidas, que corresponde a un componente con diversos efectos a nivel motivacional y académico (Baird et al., 2014)

Con respecto al efecto mediador de la AA entre el CMC y RA, en cada tamaño de clase (objetivo específico c), los hallazgos indican que la AA media la asociación entre el CMC y RA en ambos tamaños de clase. En términos sustantivos, esto sugiere que el CMC tiene un efecto sobre el RA también de forma indirecta a través de las creencias del estudiantado sobre su capacidad para afrontar eficazmente las demandas académicas. Esta interpretación es consistente con la evidencia disponible en educación superior, que sitúa a la AA como un mecanismo psicológico influido por el entorno de aprendizaje con influencias sustanciales en el RA. En esta línea, estudios con universitarios han documentado efectos indirectos del apoyo docente sobre el RA través de la AA (Huang et al., 2023; Xu et al., 2024). Asimismo, las revisiones y metaanálisis muestran que la AA tiene un efecto mediador en variables contextuales como clima de clase, apoyo docente o relación docente-estudiante y el RA (Honické & Broadbent, 2016; Talsma et al., 2018; Shen et al., 2026).

En relación con el objetivo específico d, los modelos de regresión jerárquico que incorporaron covariables del estudiantado y del profesorado mostraron que el efecto del CMC sobre el RA se mantuvo estadísticamente significativo únicamente en las clases reducidas. Este patrón sugiere que la influencia del CMC sobre el RA se encuentra condicionada por aspectos estructurales, como el tamaño de la clase. En esta línea, las clases pequeñas podrían constituir un contexto particularmente favorable para que el profesorado despliegue prácticas pedagógicas más ajustadas a las necesidades de aprendizaje, mediante una retroalimentación formativa, una regulación más flexible del ritmo de trabajo y un seguimiento personalizado (Blatchford, 2012). A su vez, una menor densidad estudiantil tiende a ampliar las oportunidades de interacción entre estudiantes y docentes (Beattie & Megan Thiele, 2016), condiciones que fortalecen la comunicación y cercanía en el aula (Bardelli et al., 2023), lo que impacta en la percepción global del CMC. Desde esta perspectiva, el tamaño de clase no operaría como un determinante directo del RA, sino como una condición contextual que amplifica o restringe las posibilidades de influencia del CMC sobre diversas variables psicológicas y educativas. Con todo, esta interpretación exige cautela: las clases reducidas no generan por sí mismas mejores resultados, sino que ofrecen una estructura potencialmente más propicia para activar procesos sociales, afectivos y motivacionales cuya expresión efectiva depende de la capacidad docente para configurar un clima orientado al aprendizaje. En tanto que, en clases numerosas el profesorado además de prestar atención a los aspectos didácticos y organizativos, también deberían promover posibilidades de aprendizaje activo (Otegui & Curione, 2025) y promoción de la autonomía del estudiantado (Jerez Yañez et al., 2016).

Implicaciones prácticas

Los hallazgos realizados sugieren una serie de implicaciones prácticas para los entornos educativos de educación superior, particularmente, respecto a la enseñanza universitaria en el primer año. Por un lado, tener una mayor comprensión del CMC y sus relaciones con el AA y RA podría contribuir a generar elementos orientadores para el análisis y reflexión de las estrategias de enseñanza que proponen los docentes (Varela et al., 2022). En esta dirección, se recomienda avanzar en el desarrollo de propuestas de desarrollo pedagógico docente e innovación educativa para los inicios universitarios (Chiarino y Pachot, 2023). Para ello, proponemos tomar en consideración los aportes sobre asesoramiento pedagógico colaborativo propuestos por Huertas et al., (2020), los diseños de intervención para estrategias motivacionales con base en el modelo TARGET (Ames, 1992; Irureta Núñez, 1995; Lazowski & Hulleman, 2016; López-Moya & Morán-Astorga, 2014), la sistematización de comportamientos docentes con efectos motivacionales realizada por Ahmadi et al., (2023) y las intervenciones efectivas para promover la motivación por el aprendizaje descritas por Wigfield & Wentzel (2007).

Por otro, en lo relativo a la importancia de disponer en el diseño curricular de planes de estudios universitarios, cursos en el primer año con clases reducidas. Estas permiten mejores posibilidades de personalización del proceso de aprendizaje (Blatchford, 2021), indispensables para el proceso de integración social y académica a la vida universitaria (Rivera Muñoz et al., 2019; Tinto, 2012). Además de favorecer en términos generales al estudiantado ingresante (Watson et al., 2013), las clases reducidas pueden beneficiar en mayor medida a estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Kara et al., 2021), con necesidades educativas especiales o bajo rendimiento académico previo (Blatchford y Russell, 2020) y a estudiantes con mayor riesgo de abandono, como las minorías étnico-raciales o estudiantes primera generación universitaria en su familia (Beattie y Thiele, 2016).

Ambas condiciones -el desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas orientadas a favorecer la motivación por el aprendizaje y espacios personalizados con interacciones significativas entre estudiantes y docentes-, podrían officar como facilitadores en el ingreso y la permanencia en los inicios universitarios, contribuyendo de esta forma a reducir parte de las inequidades sociales y educativas en el acceso efectivo al derecho a la Educación Superior del estudiantado ingresante: un clima de aula positivo puede interrumpir o mitigar las asociaciones entre el efecto de un entorno socioeconómico desfavorable y un menor rendimiento académico (Berkowitz et al., 2016).

Limitaciones y direcciones futuras

Este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, señalar que se utilizó una muestra intencional o por conveniencia, dado que resultaba la estrategia disponible para acceder a los datos empíricos por parte de los investigadores, por tal razón, la generalización de los hallazgos es limitada. En futuros estudios sería recomendable realizar un muestreo aleatorio y representativo a nivel estudiantil (niveles de avance académico, distintas carreras, diversas universidades y contextos culturales), que permitirían ampliar la generalización de los hallazgos. No obstante, se destaca que el presente estudio, al incorporar el uso de covariables para controlar el sesgo de variables omitidas en los modelos de regresión jerárquico, supone una estrategia metodológica robusta que podría ser particularmente útil para la integración en modelos de análisis en futuros estudios para el campo de la psicología educacional.

Dado que este estudio es de tipo transversal, no se pueden establecer relaciones causales. Por lo tanto, es importante avanzar hacia estudios longitudinales y cuasi-experimentales que contribuyan a una comprensión más compleja del CMC a nivel universitario. De igual manera, sería conveniente que investigaciones futuras puedan ampliar el uso de medidas de autoinforme con estudiantes, mediante la utilización de escalas de observación en el aula, o a través de la combinación de estrategias cualitativas como entrevistas en profundidad o grupos focales. Se destaca también la importancia de continuar ahondando en la perspectiva de los docentes, el desarrollo de estudios con diseños mixtos, o la inclusión de otras variables mediadoras como el compromiso o el aprendizaje autorregulado, lo cual podría contribuir a una comprensión más compleja e integrada del CMC y sus efectos en resultados del estudiantado. Finalmente, otra de las limitaciones del estudio se refiere a la forma de medir y predecir el rendimiento académico. Aunque las calificaciones finales son las medidas más utilizadas, estas tienen limitaciones en cuanto a su medición, por lo que sería recomendable utilizar pruebas estandarizadas como una medida más objetiva, o bien, el desarrollo de una evaluación de conocimientos *ad hoc*.

Conclusiones

En síntesis, los hallazgos muestran que la percepción del clima motivacional de clase varía según el ratio docente-estudiante y que su efecto sobre el rendimiento académico es más robusto en las clases reducidas. En ambos tipos de aula, los patrones de actuación docente que mejoran el clima motivacional de aprendizaje inciden también en la autoeficacia del estudiantado y ayuda por esta vía a una mejora en el rendimiento académico de estos. Los hallazgos sugieren, además, que en clases numerosas adquieren mayor peso los aspectos didáctico-organizativos, mientras que en clases reducidas destacan los factores sociales y afectivos. En conjunto, estos resultados aportan evidencia relevante para orientar políticas y prácticas pedagógicas destinadas a favorecer la motivación, el rendimiento académico y la permanencia estudiantil en el primer año universitario.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Se obtuvo el aval para el estudio por parte del Comité de Ética de Investigación (CEI) de la Facultad de Psicología (Universidad de la República) expedido en la sesión del 2/12/2020 (s/n). La participación del estudio tuvo un carácter informado, libre y voluntario, donde los participantes tuvieron a disposición una hoja de información del estudio y completaron un consentimiento informado. En relación con el uso de Inteligencia Artificial (IA) ha sido empleada en este trabajo como herramienta de apoyo para la búsqueda e identificación de artículos académicos (OpenAI, 2025).

Agradecimientos y financiación

Un agradecimiento especial a las y los estudiantes que participaron del estudio. Asimismo, agradecemos al Dr. Juan Romeo Dávila Ramírez por sus orientaciones iniciales para desarrollar el análisis de mediación. Finalmente, agradecer a las/os revisoras/es que contribuyeron con valiosos aportes para fortalecer varios aspectos del manuscrito enviado.

Esta investigación contó con el apoyo de la Beca de formación doctoral para docentes de la Universidad de la República (Udelar) impulsada por la Comisión Académica de Posgrado (CAP), el programa de Iniciación a la investigación científica de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) (modalidad 2) (Udelar) otorgadas al primer autor.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, N.C, K.C. y J.A.H.; metodología, N.C., N.F., K.C. y J.A.H; software, N.C. y N.F.; validación, K.C. y J.A.H; análisis formal, N.C., N.F., K.C. y J.A.H; investigación, N.C.; recursos, N.C; análisis de datos, N.C. y N.F.; redacción del borrador original, N.C. y N.F.; redacción, revisión y edición, K.C. y J.A.H; supervisión, K.C. y J.A.H.; administración de proyectos, K.C. y J.A.H.; adquisición de financiación, N.C.

Referencias

- Abello, D., Alonso-Tapia, J. & Panadero, E. (2021). Classroom Motivational Climate in Higher Education: Validation of a Model for Assessment. *International Journal of Instruction*, 14(2), 685-702. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14238a>
- Alansari, M. & Rubie-Davies, C. (2020). What about the tertiary climate? Reflecting on five decades of class climate research. *Learning Environments Research*, 23, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09288-9>
- Alonso-Tapia, J. & Ruiz-Díaz, M. (2022). Student, teacher, and school factors predicting differences in classroom climate: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 94, 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102115>
- Alonso-Tapia, J. & Fernández Heredia, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMC-Q). *Psicothema*, 20(4), 883-889. <http://www.psicothema.com/pdf/3570.pdf>
- Alt, D. (2015). Assessing the contribution of a constructivist learning environment to academic self-efficacy in higher education. *Learning Environments Research*, 18, 47-67. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9174-5>
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ato, M., López-García, J. J. & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baird, J., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G. & Steen-Utheim, A. T. (2014). *Assessment and learning: State of the field review*. Norwegian Knowledge Centre for Education. <https://taloe.up.pt/wp-content>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bardelli, N. E., Huertas Martínez, J. A. & Castillejo Ruíz, J. I. (2023). The importance of socio-affective relationships in educational contexts: Validation of a closeness-conflict scale and a motivational communication scale. *International Journal of Educational Psychology*, 12(2), 149-177. <https://doi.org/10.17583/ijep.11114>
- Bardelli, N. & Huertas, J. A. (2022). ¿Qué motiva a los estudiantes de las escuelas técnicas? Una exploración necesaria y pendiente de los climas motivacionales de clase en una escuela

- electrónica y una agropecuaria de Neuquén. *Entramados: educación y sociedad*, 9(12), 234-254. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6485/6768>
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M. & Smith, L. (2015). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1918-1942. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319>
- Beattie, I. R. & Thiele, M. (2016). Connecting in Class? College Class Size and Inequality in Academic Social Capital. *The Journal of Higher Education*, 87(3), 332-362. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777405>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A. & Benbenishty, R. (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Blatchford, P. & Russell, A. (2020). *Rethinking class size: The complex story of impact on teaching and learning*. UCL Press.
- Blatchford, P. (2012). Three generations of research on class-size effects. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 530-554). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-021>
- Bonett, D. G. (2002). Sample Size Requirements for Testing and Estimating Coefficient Alpha. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 27(4), 335-340. <https://doi.org/10.3102/10769986027004335>
- Chiarino, N. & Plachot, G. (2023). Pluralidad de saberes en la formación docente universitaria. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 10(2), 14-21. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/474>
- Chiarino, N., Rodríguez Enríquez, C., Curione, K., Machado, A., Bonilla, M., Aspirot, L., Garófalo, L. & Oliveira, B. (2024a). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1-37. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306>
- Chiarino, N., Curione, K. & Huertas, J. A. (2024b). Clima motivacional de clase en la enseñanza media y superior iberoamericana: una revisión sistemática. *Ciencias Psicológicas*, 18(2), e-3770. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.3770>
- Chiarino, N., Altamirano, C., Curione, K. & Huertas, J. (2024c). Percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima motivacional en clases universitarias mediadas por tecnología. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1946. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1946>
- Chiarino, N., Freiberg Hoffmann, A., Curione, K. & Huertas-Martínez, J. A. (2025a). Clima motivacional de clase y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un análisis instrumental y correlacional. *Revista Colombiana De Educación*, (97), e20466. <https://doi.org/10.17227/rce.num97-20466>
- Chiarino, N., Bardelli, N., Curione, K. & Huertas Martínez, J. A. (2025b). Percepciones de estudiantes universitarios sobre clima motivacional de clase y autoeficacia académica. *Revista Fuentes*, 27(3), 274-288. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.27451>
- Çikrikci, Ö. (2017). The Effect of Self-efficacy on Student Achievement. In E. Karadağ (Eds.), *The Factors Effecting Student Achievement*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_6
- Craft, C. M. & Yang, Y. (2018). Classroom Climate, Academic Success, and Intent to Persist among Non-Christian and Christian Undergraduate Students. *Religion & Education*, 46(3), 324-342. <https://doi.org/10.1080/15507394.2018.1519629>
- Curione, K., Gründler, V., Píriz, L. & Huertas, J. A. (2017). MSLQ-UY, validación con estudiantes

- universitarios uruguayos. *Revista Evaluar*, 17(2), 1-17.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar>
- Curione, K. (2018). *Motivación, Autorregulación y Rendimiento Académico en Estudiantes de Psicología* [Tesis de doctorado, Universidad Católica del Uruguay]. Repositorio LiberUCU. <https://hdl.handle.net/10895/1792>
- Curione, K. & Fiori, N. (2024). Integrando la motivación al estudio de los determinantes del desempeño académico a nivel universitario. *Meta: Avaliação*, 16(51). <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v16i51.4235>
- Deyoung, A. (2014). Classroom Climate and Class Success A Case Study at the University Level. *The Journal of Educational Research*, 70(5), 252-257. <https://doi.org/10.1080/00220671.1977.10884999>
- Etomes, S. & Lyonga, F. (2020). Student-teacher ratio and students' academic performance in public universities: the case of the University of Buea, Cameroon. *European Journal of Education Studies*, 7(6). <http://doi.org/10.46827/ejes.v7i6.3110>
- Evans, I. E., Harvey, S. H., Buckley, L. & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Figuera Gazo, P. (2014). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Laertes ediciones.
- Fraser, B. (2023). The Evolution of the Field of Learning Environments Research. *Education Sciences*. 13(3). 257. <https://doi.org/10.3390/educsci13030257>
- Froment, F., de-Besa Gutiérrez, M. & Gil Flores, J. (2024). Clima Motivacional y Compromiso Académico: El Papel Mediador de la Satisfacción y la Motivación Académica. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), 87-105. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.005>
- Gebresilase, B. M., Zhao, W., Taddese, E. T., Elka, Z. Z. & Feng, Y. (2025). The mediating role of academic self-efficacy in the relationship between student-teacher interaction and students' university academic achievement. *Cogent Psychology*, 12(1), 2500181. <https://doi.org/10.1080/23311908.2025.2500181>
- Girelli, L., Alivernini, F., Lucidi, F., Cozzolino, M., Savarese, G., Sibilio, M. & Salvatore, S. (2018). Autonomy Supportive Contexts, Autonomous Motivation, and Self-Efficacy Predict Academic Adjustment of First-Year University Students. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00095>
- Goldstein, H., Yang M., Omar, R., Turner, R. & Thompson, S. (2002). Meta-analysis using multilevel models with an application to the study of class size effects. *Journal of the Royal Statistical Society*. 49, 399-412. <https://doi.org/10.1111/1467-9876.00200>
- Gudoniene, D., Staneviciene, E., Huet, I., Dickel, J., Dieng, D., Degroote, J., Rocio, V., Butkiene, R. & Casanova, D. (2025). Hybrid teaching and learning in higher education: A systematic literature review. *Sustainability*, 17(2), 756. <https://doi.org/10.3390/su17020756>
- Gutiérrez, M. & Tomás, J. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>
- Gutiérrez, M. & Tomás, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement, *Educational Psychology*, 39(6), 729-748. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1566519>

- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E. & Carpintero Molina, E. (2022). Condicionantes del rendimiento académico: revisión sistemática de 25 años de meta-análisis. *Revista De Educación*, 398, 39-85. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-552>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (2007). *Multivariate Analysis*. 5th Edition, Prentice-Hall.
- Hayes, A. F. & Cai, L. (2007). Using heteroskedasticity-consistent standard error estimators in OLS regression: An introduction. *Behavior Research Methods*, 39(4), 709-722. <https://doi.org/10.3758/BF03192961>
- Hayes, A. F. (2017). Partial, conditional, and moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs*, 85(1), 4-40. <https://doi.org/10.1080/03637751.2017.1352100>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd edition). The Guilford Press.
- Hong, F.-Y., Chiu, S.-I., Huang, D.-H. & Chiu, S.-L. (2021). Correlations Among Classroom Emotional Climate, Social Self-Efficacy, and Psychological Health of University Students in Taiwan. *Education and Urban Society*, 53(4), 446-468. <https://doi.org/10.1177/0013124520931458>
- Honnicke, T. & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y. & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Huang, L. & Wang, D. (2023). Teacher support, academic self-efficacy, student engagement, and academic achievement in emergency online learning. *Behavioral Sciences*, 13(9), 704. <https://doi.org/10.3390/bs13090704>
- Huertas, J. A. (2024). Las teorías de la motivación desde el ámbito sociocognitivo. Cinco tradiciones y un contexto desesperado. En F. Palmero y F. Martínez-Sánchez (Coords.), *Motivación y Emoción*. McGraw Hill.
- Jerez Yañez, O., Hasbún Held, B. y Orsini Sánchez, C. (2016). Clases masivas en la universidad y su efectividad en los aprendizajes de los estudiantes. Una revisión sistemática desde la investigación educativa. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 3. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/367478>
- Jordan Muiños, F. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *PSOCIAL*, 7(1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/123/1232225009/index.html>
- Kara, E., Tonin, M. & Vlassopoulos, M. (2021). Class size effects in higher education: Differences across STEM and non-STEM fields. *Economics of Education Review*, 82, 102104. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102104>
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived Achievement Goal Structure and College Student Help Seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 569-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.569>
- Karadağ, E. (Ed.). (2017). *The Factors Effecting Student Achievement*. Springer International Publishing.
- Kerres, M. & Buchner, J. (2022). Education after the Pandemic: What We Have (Not) Learned about Learning. *Education Science*, 12, 315. <https://doi.org/10.3390/educsci12050315>
- Kokkelenberg, E. C., Dillon, M. & Christy, S. M. (2008). The effects of class size on student grades at a public university. *Economics of Education Review*, 27(2), 221-233.

<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2006.09.011>

- Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R. (2016). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence, *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772116>
- Lazowski, R. A. & Hulleman, C. S. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Leal-Soto, F. y Alonso-Tapia, J. (2017). Cuestionario de Clima Motivacional de la Clase: Validez Intercultural, Intergénero, Evolutiva y Predictiva. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 45(3), 57-70. <https://doi.org/10.21865/RIDEP45.3.05>
- Lerdpornkulrat, T., Koul, R. & Poondej, C. (2016). Relationship between perceptions of classroom climate and institutional goal structures and student motivation, engagement and intention to persist in college. *Journal of Further and Higher Education*, 42(1), 102-115. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206855>
- Mahrishi, M., Abbas, A., Siddiqui, M. K. & Aladhadh, S. (2025). The genesis and prevalence of the HyFlex model: A systematic review and bibliometric analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100410. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100410>
- McKenzie, K. & Schweitzer, R. (2010). Who Succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/07924360120043621>
- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Mulryan-Kyne, C. (2010). Teaching large classes at college and university level: Challenges and opportunities. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 175-185. <https://doi.org/10.1080/13562511003620001>
- OpenAI. (2025). ChatGPT [Large language model]. <https://chatgpt.com>
- Otegui, X. & Curione, K. (2025). Active Learning, Community Engagement, and Soft Skills Development: Insights from Four Engineering Courses. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 15(4), pp. 76-100. <https://doi.org/10.3991/ijep.v15i4.52275>
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M. & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142-153. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.558847>
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Mslq). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. <https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>
- Programa de Renovación de la Enseñanza (Proren). (2022). *Informe Generación de Ingreso 2022*. Licenciatura en Psicología, Udelar. <https://psico.edu.uy/ensenanza/proren/informes>
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Sage
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students'

- academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rivera Munoz, C. A., Baik, C. & Lodge, J. M. (2019). Teacher and student interactions in the first year of university. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1130-1142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1664731>
- Robinson, K. A. (2023). Motivational climate theory: Disentangling definitions and roles of classroom motivational support, climate, and microclimates. *Educational Psychologist*, 58(2), 92-110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2198011>
- Rolland, R. (2012). Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools: A Meta-Analysis and Narrative Review. *Review of Educational Research*. 82(4), 396-435. <https://doi.org/10.3102/0034654312464909>
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Shen, L.-T., Lan, J.-Z., Li, W., Attiq-Ur-Rehman, Ge, M.-W., Hu, F.-H., Jia, Y.-J., Feng, R., Zhong, K., Gao, S.-Q. & Chen, H.-L. (2026). Self-efficacy as a mediator of the relation between motivation and academic performance: A meta-analysis and meta-analytic structural equation model. *Psychology in the Schools*, 63(2), 485-500. <https://doi.org/10.1002/pits.70103>
- Stoa, R. & Chu, T. L. (A.). (2023). An argument for implementing and testing novelty in the classroom. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 9(1), 88-95. <https://doi.org/10.1037/stl0000223>
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223. <https://doi.org/10.1002/1520-6807>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. 4th Edition, Allyn and Bacon.
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R. & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1). 1-8. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i1.119>
- Trautwein, C. & Bosse, E. (2017). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73, 371-387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>
- UNESCO (2022). Informe sobre la educación superior: Uruguay. <https://whcc2022.net/resources/Country%20report%20-%20Uruguay.pdf>
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Urduan, T. & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- van Dinther, M., Dochy, F. & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*. 6(2), 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Varela, I., Murillo Estepa, P. & Perera Rodríguez, V. H. (2022). Construcción y validación de un cuestionario para la reflexión pedagógica del profesor universitario centrada en el

aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 97(36.2).
<https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.89378>


- Xu, B. (2024). Mediating role of academic self-efficacy and academic emotions in the relationship between teacher support and academic achievement. *Scientific Reports*, 14(1), 24705. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-75768-5>
- Yurdugül, H. (2008). Minimum sample size for Cronbach's coefficient alpha: a Monte-Carlo study. *Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 35(35), 1-9. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/571-published.pdf>
- Watson, K., Handal, B., Maher, M. & McGinty, E. (2013). Globalising the class size debate: myths and realities. *Journal of International and Comparative Education (JICE)*, 2(2). 72-85. <https://doi.org/10.14425/00.50.26>
- Winne, P. H. & Nesbit, J. C. (2010). The Psychology of Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 61, 653-678. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100348>
- Wright, S. L., Jenkins-Guarnieri, M. A. & Murdock, J. L. (2012). Career Development Among First-Year College Students: College Self-Efficacy, Student Persistence, and Academic Success. *Journal of Career Development*, 40(4), 292-310. <https://doi.org/10.1177/0894845312455509>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

CAPÍTULO 6. Percepciones de estudiantes universitarios sobre clima motivacional de clase y autoeficacia académica (Estudio Cual-2)

Chiarino, N., Bardelli, N., Curione, K. & Huertas Martínez, J. A. (2025b). Percepciones de estudiantes universitarios sobre clima motivacional de clase y autoeficacia académica. *Revista Fuentes*, 27(3), 274–288. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.27451>

Percepciones de estudiantes universitarios sobre clima motivacional de clase y autoeficacia académica

University students' perceptions of classroom motivational climate and academic self-efficacy

-  **Nicolás Chiarino**¹, Universidad de la República (Uruguay)
-  **Noemí Bardelli**, Universidad Francisco de Vitoria (España)
-  **Karina Curione**, Universidad de la República (Uruguay)
-  **Juan Antonio Huertas Martínez**, Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen

El cierre de instituciones educativas durante la pandemia de COVID-19 generó una transición abrupta de la enseñanza universitaria presencial a entornos virtuales. Este estudio explora las percepciones estudiantiles sobre el clima motivacional de clase (CMC) y su relación con la autoeficacia académica (AA) en cursos de primer año, identificando características particulares según el tamaño de las clases (reducido/numeroso) en la enseñanza virtual sincrónica en el mencionado contexto. Se empleó un enfoque cualitativo basado en entrevistas a 20 estudiantes de cursos universitarios con tamaños de clase contrastantes (300 vs. 40 estudiantes). Para verificar la fiabilidad del acuerdo inter-codificación se utilizó el coeficiente alfa de Krippendorff ($\alpha = .85$). En las clases reducidas el estudiantado valoró la personalización del aprendizaje, con un mayor énfasis en la promoción de la autonomía y la retroalimentación regular. En clases numerosas, se destacó la claridad organizativa, la adecuación del ritmo de la clase y la evaluación para el aprendizaje. El CMC se asoció con mayor AA, especialmente en clases reducidas, donde la cercanía y el vínculo entre pares adquirieron relevancia. Los hallazgos resaltan la necesidad de diseñar programas de asesoramiento pedagógico colaborativo para motivar el aprendizaje en la enseñanza universitaria pospandemia.

Abstract

The closure of educational institutions during the COVID-19 pandemic generated an abrupt transition from face-to-face university teaching to virtual environments. This study explores student perceptions of classroom motivational climate (CMC) and its relationship with academic self-efficacy (ASE) in first-year courses, identifying particular characteristics according to class size (small/large) in synchronous virtual teaching in the aforementioned context. A qualitative approach was used based on interviews with 20 students from university courses with contrasting class sizes (300 vs. 40 students). To verify the reliability of the inter-coding agreement, Krippendorff's alpha coefficient ($\alpha = .85$) was used. In small classes, students valued the personalization of learning, with a greater emphasis on promoting autonomy and regular feedback. In large classes, organizational clarity, the adaptation of the rhythm of the classroom, and assessment for learning were highlighted. CMC was associated with greater ASE, especially in small classes, where closeness and peer bonding became relevant. The findings highlight the need to design collaborative pedagogical counseling programs to motivate learning in post-pandemic university teaching.

Palabras clave/ Keywords

Ambiente de la clase, enseñanza superior, tamaño de la clase, enseñanza de la psicología, aprendizaje en línea, pandemia, motivación
Classroom environment, higher education, class size, psychology education, electronic learning, pandemic, motivation.

¹ Autor de correspondencia: nchiarino@psico.edu.uy

1. Introducción

La pandemia de COVID-19 obligó al cierre global de instituciones educativas y supuso un auténtico incidente crítico, es decir, un evento no planificado e imprevisto que marcó un punto de inflexión significativo en los sistemas educativos a nivel mundial (Monereo, 2021). Este fenómeno impulsó una rápida transición hacia la educación en línea mediada por tecnologías para asegurar la continuidad del aprendizaje, dando lugar a la enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020). Aunque este cambio de escenario impulsó nuevas posibilidades de innovación pedagógica, se evidenciaron y agudizaron las desigualdades preexistentes, profundizando brechas educativas (Hernández Suárez et al., 2023).

Recientes estudios señalan que, tras la pandemia, las instituciones de educación superior han incrementado de forma sostenida las modalidades de enseñanza en línea y mixta (Imran & Almusharraf, 2023). Este cambio plantea diversos desafíos para el profesorado (García Gómez et al., 2022), como el vínculo con el estudiantado (León-Cázares et al., 2024), así como el desarrollo de competencias digitales, la adaptación de contenidos y actividades, y el fortalecimiento de estrategias comunicativas para entornos mediados por tecnología (O'Dea & Stern, 2022). Ante este panorama, es fundamental investigar las ventajas y limitaciones de estas modalidades y diseñar sistemas de apoyo eficaces que potencien el aprendizaje del estudiantado (Mali & Lim, 2021).

Siguiendo esta tendencia global, la Universidad de la República, principal institución universitaria de Uruguay que concentra más del 85% del estudiantado universitario del país (UNESCO, 2022), luego de la pandemia, emprendió un proceso de creciente implementación de modalidades virtuales e híbridas de enseñanza (Rectorado, 2022). Este cambio está propiciando la reconfiguración de las prácticas educativas, incorporando nuevos lenguajes y formas de distribución de la información y el conocimiento, donde resulta fundamental desarrollar estudios que analicen la motivación por el aprendizaje en estos entornos, especialmente en poblaciones con mayor riesgo de abandono, como es el estudiantado de primer año (Behr et al., 2020).

1.1. Influencia del clima de clase en los procesos motivacionales y la autoeficacia del estudiantado

Considerando las tendencias emergentes de cursos con formatos virtuales sincrónicos e híbridos resulta relevante comprender cómo los cambios en las dinámicas en el aula generan efectos en la motivación por el aprendizaje del estudiantado. Uno de los abordajes más influyentes en este campo es la noción de Clima Motivacional de la Clase (CMC), que aborda la percepción de las actuaciones docentes que afectan la motivación por el aprendizaje (Ames, 1992) y el compromiso del estudiantado dentro de una materia (Jones et al., 2022). Para el estudio del CMC en el contexto iberoamericano se destaca el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase -*Classroom Motivational Climate Questionnaire*- (CMC-Q) (Alonso-Tapia & Fernández, 2008), que ha sido también utilizado como un heurístico para realizar intervenciones educativas que ayudan al profesorado a promover la motivación para aprender (Huertas et al., 2020). El modelo conceptual que subyace a este instrumento se estructura en 16 componentes, a saber: uso de la novedad, evaluación de conocimientos previos, relación de temas, fomento a la participación, mensajes orientados al aprendizaje, los objetivos de aprendizaje están claramente establecidos, la actividad en el aula está bien organizada, apoyo a la autonomía, enseña a trabajar paso a paso, uso frecuente de ejemplos, ritmo de clase adecuado, retroalimentación frecuente, evaluación orientada al aprendizaje, reconocimiento del esfuerzo estudiantil, equidad en el trato, afecto y apoyo emocional.

Por su parte, la autoeficacia hace referencia a las creencias que las personas tienen sobre su capacidad para lograr ciertos resultados a partir de sus esfuerzos, y tiene una influencia importante en sus decisiones y conductas (Bandura, 1986). Este concepto, estrechamente relacionado con la confianza en la propia habilidad, alude al juicio que una persona realiza sobre su competencia para llevar a cabo una tarea, así como para planificar y ejecutar las acciones necesarias que le permitan alcanzar sus objetivos (Huertas, 2024). A nivel educativo se ha estudiado a la Autoeficacia Académica (AA) como un componente clave en la enseñanza universitaria, especialmente relevante durante el primer año (Chemers et al., 2001). Entre los factores que influyen la percepción de la AA se destaca el rol que tiene el profesorado y los pares estudiantiles (Brouwer et al. 2016). Al igual que el CMC, la AA ha sido estudiada principalmente mediante cuestionarios de autorreporte estudiantil, con escasos estudios desde una metodología cualitativa (Usher, 2009).

Si bien existe una creciente preocupación por el clima motivacional en entornos educativos, los estudios disponibles tienden a centrarse en mediciones cuantitativas (Chiarino et al., 2024), priorizando las percepciones grupales o los factores contextuales generales (Robinson, 2023). Sin embargo, las percepciones subjetivas del profesorado y del estudiantado acerca del clima en contextos específicos —como el de la virtualidad durante la pandemia— han sido escasamente abordadas desde enfoques cualitativos. Este estudio propone contribuir a ese vacío, explorando cómo se percibe el clima motivacional en clases universitarias virtuales, atendiendo a factores como el tamaño del grupo y la interacción docente-estudiante. Además, aporta una perspectiva metodológica cualitativa, poco frecuente en la literatura sobre CMC en

educación superior, que permite recuperar matices, tensiones y sentidos que no suelen emerger en estudios de corte cuantitativo.

Para diseñar este estudio se consideraron dos investigaciones precedentes que analizan los efectos del CMC según el tamaño de clase en primer año de la carrera de Psicología de la Universidad de la República. El primer estudio de corte cuantitativo (Chiarino et al., 2024b) investigó las relaciones entre CMC y rendimiento académico de 657 estudiantes analizando el rol mediador de la AA. Se confirmaron las relaciones significativas, positivas y moderadas, entre CMC y AA. Para los grupos reducidos (N=371) los componentes del CMC con mayor valor predictivo sobre el AA fueron el reconocimiento del esfuerzo y la promoción de la autonomía. En los grupos numerosos (N=286) el uso de situaciones novedosas fue el componente del CMC con mayor valor predictivo sobre el AA. Un segundo estudio cualitativo con 144 narrativas de estudiantes y 18 entrevistas a docentes reveló que en grupos numerosos (N=73) se valoraron aspectos instruccionales como la claridad de la organización, mientras que en grupos reducidos (N=71) destacaron componentes del CMC como el afecto y apoyo emocional y el fomento a la participación (Chiarino et al., 2024c).

Considerando los hallazgos mencionados, así como la escasa investigación desde una metodología cualitativa en estudios sobre CMC y AA, especialmente, en entornos de aprendizaje virtual y/o híbrido, este estudio se propuso conocer y analizar las percepciones estudiantiles sobre el clima motivacional de clase (CMC) y su relación con la Autoeficacia Académica (AA) en cursos de primer año, identificando características particulares según el tamaño de las clases (reducido/numeroso) en la enseñanza virtual sincrónica.

2. Método

2.1. Diseño

El presente estudio adoptó una metodología cualitativa, orientada a explorar las percepciones subjetivas que tienen las personas respecto a diversas situaciones sociales (Denzin & Lincoln, 2011).

2.2. Participantes y contexto del estudio

Se utilizó un muestreo intencional con casos típicos (Patton, 2002), seleccionando estudiantes de dos cursos obligatorios de primer año en la Licenciatura en Psicología (Udelar), con diferentes tamaños de clase: un/a docente para 300 estudiantes en el grupo numeroso y un/a docente para 40 en el grupo reducido. Participaron 20 estudiantes universitarios (16 mujeres y 4 hombres, de 18 a 56 años, $M=31.7$, $DE=10.7$). Para contemplar la heterogeneidad de percepciones respecto al CMC y AA se consideraron datos de un estudio previo ($n=657$) (Chiarino et al., 2024a), donde se realizó un Análisis de Perfiles Latentes -*Latent Profile Analysis*- (LPA) (Lanza et al., 2003) con el software MPlus 7, que permitió identificar dos perfiles de percepción estudiantiles diferenciadas: uno con puntuaciones más bajas y otro con puntuaciones más altas de CMC y AA. Luego se seleccionaron de forma aleatoria 10 estudiantes para el grupo numeroso y 10 para el grupo reducido -5 de cada perfil-. Tal distribución permitió tener una mejor representación de las percepciones estudiantiles, pero no se utilizó como una variable de comparación.

Para alcanzar la saturación propuesta por Glaser y Strauss (1967), inicialmente se definieron 20 entrevistas considerando los umbrales de saturación reportados en diversas revisiones metodológicas de estudios cualitativos, que sugieren entre 6 y 12 entrevistas (Guest et al., 2006) o entre 9 y 17 entrevistas (Hennink y Kaiser, 2022). Es importante señalar, que se identificó una variabilidad en la ocurrencia de códigos en los primeros 16 entrevistados/as, no identificándose nuevos códigos en los últimos cuatro participantes. Asimismo, la saturación de código se logró en el análisis deductivo mediante la identificación de las categorías que permitieron confirmar el modelo conceptual de CMC utilizado (Alonso-Tapia y Fernández Heredia, 2008), así como también, en el análisis inductivo mediante la generación de categorías emergentes que permitieron complejizar el mencionado modelo (Saunders et al., 2018).

El estudio se desarrolló en modalidad virtual sincrónica durante la emergencia sanitaria por COVID-19, en dos cursos obligatorios del primer año de la Licenciatura en Psicología, con una duración semestral y dos evaluaciones trimestrales. Las clases se dictaron por Zoom, con una frecuencia semanal de 2.15 horas, y se usó la plataforma Moodle para actividades en línea (foros, entrega de tareas, entre otras).

2.3. Instrumento

Se realizaron entrevistas semiestructuradas (Ruslin et al., 2022). El diseño del protocolo de entrevista fue elaborado a partir de las consideraciones propuestas por Kallio et al. (2016) que sugieren: la identificación de prerrequisitos, la recuperación de conocimientos previos sobre el problema de investigación, la formulación de la guía de entrevista preliminar y la consulta a expertos del campo de la Psicología de la Motivación. Las preguntas en la pauta se organizaron en tres bloques: a) percepciones sobre el clima motivacional de clase (Ej. ¿Cuáles son los mensajes, acciones o estrategias realizadas por el/la docente que consideras más importantes para incentivar tus ganas de aprender?), b) percepciones sobre las diferencias del CMC en diversos tamaños de clase (Ej. ¿Existen diferencias sobre el clima motivacional de clase respecto a tu experiencia entre clases en grupos numerosos y reducidos?); y c) percepciones sobre la relación entre el

CMC y la autoeficacia académica (Ej. ¿Cómo piensas que la forma de enseñar del docente influye en ese sentimiento o creencia de poder aprobar el curso?).

2.4. Procedimiento

El presente estudio fue avalado por el Comité de Ética en Investigación (CEI) de la Facultad de Psicología (Universidad de la República) en la sesión del 2/12/2020 (s/n). Se cumplieron todos los resguardos éticos para el tratamiento de la información, garantizando la confidencialidad y el anonimato de las/los participantes.

El estudio fue difundido a través del correo electrónico institucional. Las entrevistas fueron realizadas mediante la plataforma Zoom, registradas en formato audiovisual y tuvieron un tiempo estimado de aproximadamente 50 minutos. Asimismo, señalar que se realizaron en idioma español, de forma individual y los participantes no recibieron un incentivo económico. Para el desarrollo de las entrevistas en línea se consideraron las sugerencias propuestas por Lobe et al. (2020) y Oliffe et al., (2021) que involucran aspectos tecnológicos, de confidencialidad y logísticos, junto a cuestiones de acceso, seguridad y almacenamiento de datos. De acuerdo con Wakelin et al., (2024) las entrevistas en línea corresponden a una alternativa válida frente a las entrevistas cara a cara.

El proceso de transcripción fue asistido con la Inteligencia Artificial (IA) Whisper, que puede considerarse una instrumento preciso para transcribir entrevistas al español (García et al., 2024). Adicionalmente, las transcripciones fueron revisadas con las grabaciones originales de las entrevistas por el primer autor.

2.5. Análisis de datos

Se utilizó el software MAXQDA 24.6 para realizar un análisis de contenido con un enfoque mixto, en un proceso desarrollado en cinco etapas de acuerdo a lo propuesto por Proudfoot (2023). El proceso de análisis fue realizado por el primer autor y la segunda autora. En una primera etapa, se realizó una lectura exploratoria del corpus de datos. En la segunda etapa, se definió un glosario de códigos para codificar los datos, utilizando un enfoque deductivo basado en el modelo de CMC planteado por Alonso-Tapia y Fernández (2008) y la propuesta de agrupación de componentes del CMC realizada por Bardelli y Huertas (2022). De forma inductiva, el análisis buscó identificar componentes adicionales al modelo propuesto. En la tercera etapa, se codificaron 163 fragmentos a nivel de enunciados y párrafos. Se verificó la fiabilidad de intercodificación con el Alfa de Krippendorff ($\alpha=.85$), utilizando el macro KALPHA (Hayes & Krippendorff, 2007) en SPSS Statistics 25. Los desacuerdos se resolvieron por consenso. En la cuarta etapa, se presentaron y discutieron los códigos inductivos, agrupándolos en tres categorías emergentes: comunicación, cercanía y vínculo entre pares. Finalmente, en la quinta etapa, se acordó el formato de presentación de resultados siguiendo los criterios estandarizados para el reporte de estudios cualitativos propuestos por Tong et al. (2007).

3. Resultados

Los resultados se estructuraron en tres apartados. El primero aborda una caracterización del CMC. El segundo explora los aspectos emergentes que influyen en la percepción del CMC. Finalmente, el tercero analiza las relaciones entre la percepción del CMC y la AA del estudiantado. Para los tres apartados se realiza una diferenciación según el tamaño de la clase. Asimismo, se complementa con citas textuales que respaldan la identificación de códigos y categorías.

3.1. Climas motivacionales de clase en grupos reducidos y numerosos

El análisis de los 16 componentes del CMC y la comparación según el tamaño del grupo se organizó en cuatro categorías principales: organización y secuenciación de situaciones y actividades de aprendizaje, selección y presentación de contenidos, orientación hacia el aprender a aprender y apoyo emocional (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Categorías y códigos vinculados al clima motivacional de clase

Categorías	Códigos	Clase reducida	Clase numerosa
<i>Organización y secuenciación de situaciones y actividades de aprendizaje</i>	Claridad en los objetivos de las tareas		
	Claridad en la organización de la clase	■	■
	Ritmo de clase adecuado	■	■
	Trabajo paso a paso		
<i>Selección y presentación del contenido</i>	Uso de situaciones novedosas	■	■
	Evaluación de conocimientos previos		
	Relación de unos temas con otros		
	Uso frecuente de ejemplos	■	■
<i>Orientación hacia el aprender a aprender</i>	Fomento de la participación	■	■
	Promover la autonomía	■	
	Retroalimentación regular	■	
	Evaluación para el aprendizaje		■
<i>Apoyo emocional</i>	Mensajes orientados al aprendizaje	■	
	Reconocimiento del esfuerzo		
	Equidad en el trato	■	■
	Afecto y apoyo emocional	■	■
Cantidad total de ocurrencias de códigos según tamaño de clase		43	21

Nota: El tamaño de los símbolos representa la ocurrencia del código entre los entrevistados/as: ■ 1-2 entrevistados/as; ■ 3-4 entrevistados/as y ■ 5 o más entrevistados/as. Fuente: elaborado a partir de Alonso-Tapia y Fernández (2008) y Bardelli et al., (2022)

Las percepciones estudiantiles sobre los componentes del CMC permitieron identificar elementos comunes y particulares en grupos reducidos y numerosos. A continuación, se analizan los hallazgos según las categorías que agrupan los códigos identificados en las entrevistas.

Organización y secuenciación de actividades para el aprendizaje

La claridad en la organización fue señalada como un factor relevante para facilitar el aprendizaje en ambos tamaños de clase, con una mayor saliencia en las clases numerosas. El estudiantado percibió positivamente que el profesorado comunique una estructura coherente y lógica de la clase: "... cuando el profesor tiene estructurado lo que va a dar, te ayuda muchísimo a organizarte a vos también, ya no te perdés en la materia y sabes qué tienes que hacer" (E.4). Aunque estas actividades, en general, no contemplaron el uso de las TIC, se valoró la secuenciación progresiva y la adaptación del ritmo de trabajo a sus necesidades: "Me gustó el respeto, me gustó el dejar el espacio para que uno piense, para que uno vaya aprendiendo" (E.1).

Selección y presentación del contenido

La novedad se destacó como una estrategia eficaz para captar el interés del estudiantado principalmente en las clases reducidas. El estudiantado mencionó tareas breves en grupo al inicio de las clases y situaciones espontáneas como relatos de experiencias del profesorado: "Algo nos genera novedad cuando es un disparador que nos saca de lo que coloquialmente se dice la zona de confort y te ayuda a estar predisposto

a aprender desde el principio" (E.6). En menor medida, algunos estudiantes señalaron la relevancia del uso frecuente de ejemplos: "Pero él lo que hacía bien era que cuando explicaba algo, te daba un ejemplo" (E.7).

Orientación hacia el aprender a aprender

El fomento de la participación en el entorno virtual fue valorado en ambos grupos y se destacaron intercambios bidireccionales con sus docentes: "... puedes hacerle consultas al docente, sentirte parte de las clases" (E.6). En las clases reducidas, la autonomía emergió como un componente clave, donde el estudiantado podía tomar decisiones sobre cómo resolver tareas o elegir el formato de trabajo, promoviendo un aprendizaje más autodirigido: "Algunos se hacían más fuertes a través de la exposición oral de los trabajos o algunos se desenvolvían bien a través de los escritos (...) siempre se daba esa oportunidad que la persona eligiera" (E.4).

En las clases reducidas, se valoró la retroalimentación regular: "Hacía mucho énfasis en no tener miedo al error (...) y él nos iba corrigiendo de a poquito, puedan mejorar por acá, por esto, por lo otro" (E.6). En contraste, en las clases numerosas surgió una crítica negativa vinculada a la evaluación para el aprendizaje. Varios entrevistados señalaron una desconexión entre los contenidos trabajados en clase y los evaluados en los exámenes: "Las preguntas de las evaluaciones distan mucho de los contenidos de los cursos" (E.13).

Apoyo emocional

El afecto y el apoyo emocional se señalaron como aspectos fundamentales en ambos grupos, definidos por la sensibilidad y la empatía brindada por el profesorado: "De parte de ellos había como un tema de contención (...) ellos nos veían desbordados con toda la cantidad que era el programa, siempre nos preguntaban, siempre estaban apuntalando..." (E.17). En los grupos reducidos se resaltaron la presencia de mensajes orientados al aprendizaje, asociados al disfrute. Esto podría reflejar el interés del profesorado por crear un ambiente en el que el aprendizaje sea tanto significativo como placentero: "Buscando el lado para que vos te diviertas, y a la vez aprendas divirtiéndote (...) tener un profesor que vos sientas que sí quiere que avances, eso motiva mucho" (E.4).

3.2. ¿Qué otros aspectos del CMC percibió el estudiantado universitario?

El análisis de las percepciones estudiantiles permitió identificar tres categorías emergentes sobre el CMC (ver Tabla 2).

El análisis de las categorías emergentes permitió focalizar mejor la atención en aspectos sociorrelacionales característicos de cada tamaño de clase que podrían potenciar los componentes del CMC. En el grupo numeroso el estudiantado remarcó aspectos comunicacionales que favorecen la interacción, mientras que en el grupo reducido se destacó la cercanía y vínculo entre pares, aludiendo al tipo y la calidad de las relaciones entre docente y estudiantes (cercanía), así como también, a la relevancia que tienen las relaciones interpersonales a nivel grupal (vínculo entre pares).

Tabla 2.
Análisis inductivo de componentes emergentes del CMC

Unidades de significado	Códigos	Categorías	Clase reducida	Clase numerosa
“Con palabras muy técnicas, no le vas a llegar a la otra persona.” (E.5)	Lenguaje accesible			
“Hablaba tan bajito la profesora y no podía sintonizar bien lo que quería decirnos.” (E.14)	Comunicación paraverbal			
“El cuidado que hacen de nosotros (...) a veces nos exponemos cuando nos expresamos...” (E.17)	Regulación del intercambio	Comunicación		■
“A mí, como estudiante, me apasiona que un docente se apasione por lo que enseña y por lo que hace (...) te transmitía también esas ganas de querer seguir investigando” (E.13)	Transmitir pasión por el saber			
“El respeto por cada individuo, por lo que es, por los tiempos de cada uno.” (E.1)	Respeto			
“Fue su calidez la que logró que yo sacara adelante esa materia” (E.12)	Calidez			
“Vos te podés acercar a preguntarle algo, que ellos te lo van a explicar bien.” (E.14)	Disponibilidad			
“Nos damos cuenta de cómo es el perfil del profesor, digamos que es un profesor flexible, en cuanto a recibir las críticas o las distintas opiniones de nosotros” (E.6)	Flexibilidad	Cercanía	■	■
“La confianza tiene que ver con que el docente confíe en que el estudiante va a poder, que el estudiante sienta que el docente confía en él” (E.1)	Confianza			
“Trabajando con compañeros uno se anima más, hay más motivación”. (E.8)	Colaboración			
“Que te reconozcan los compañeros cuando haces un aporte (...) que no solo quede entre el profesor y el alumno” (E.16)	Reconocimiento			
“Esta motivación entre pares ayuda a no decaer (...) es fundamental el hecho de poder apoyarnos entre todos” (E.13)	Sostén	Vínculo entre pares	■	
“Trabajar en grupos nos ayudaba a conocer nuevas personas y a sentirnos parte (...)” (E.5)	Pertenencia			

Nota: ■ 1-2 entrevistados/as; ■ 3-4 entrevistados/as y ■ 5 o más entrevistados/as. Fuente: elaboración propia (2025).

3.1. ¿Cómo el CMC se vincula con la AA del estudiantado?

En la indagación acerca de las creencias de AA los/as estudiantes mencionaron actuaciones del profesorado vinculadas con las categorías deductivas e inductivas anteriormente presentadas en relación al CMC. Se presenta una síntesis de las categorías identificadas en la Tabla 3.

Tabla 3

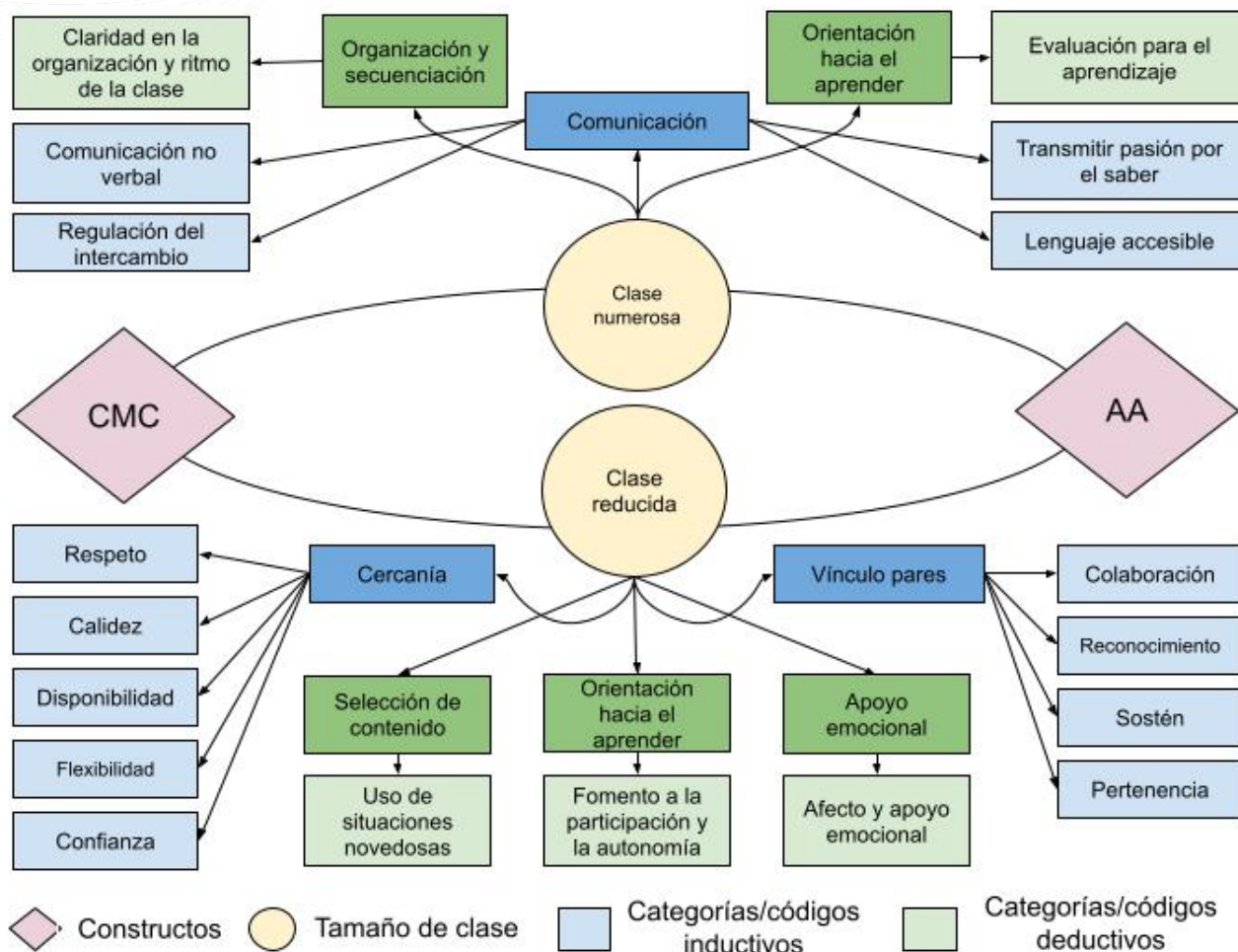
Síntesis de categorías deductivas e inductivas del CMC vinculadas con la AA según tamaño de clase

Enfoque de análisis	Categorías vinculadas al CMC	AA	
		Clase reducida	Clase numerosa
Deductivo	Organización y secuenciación de situaciones y actividades de aprendizaje		■
	Selección y presentación del contenido		■
	Orientación hacia el aprender a aprender	■	■
Inductivo	Comunicación		■
	Cercanía	■	■
	Vínculo entre pares	■	

Nota. ■ 1-2 entrevistados/as; ■ 3-4 entrevistados/as y ■ 5 o más entrevistados/as. Fuente: elaboración propia (2025).

Al indagar sobre las estrategias, acciones o mensajes del profesorado que podrían influir en sus creencias de AA, el estudiantado de la clase numerosa destacó la claridad de organización, el uso de la novedad y la evaluación por el aprendizaje. En tanto que, en grupos reducidos se valoró la promoción de la autonomía y la retroalimentación regular. Asimismo, en las categorías emergentes se evidenció en los grupos reducidos la importancia que tiene la confianza y disponibilidad del profesorado, así como la pertenencia y la colaboración entre pares. En los grupos numerosos, los relatos estudiantiles señalan la relevancia asociada a la disponibilidad, la calidez y la pasión en la transmisión de saberes del profesorado.

Los principales hallazgos identificados en el presente estudio se presentan en la Figura 1.



Fuente: elaboración propia (2025).

Nota: CMC=Clima Motivacional de Clase, AA=Autoeficacia Académica.

Figura 1. Síntesis de los principales hallazgos de este estudio

4. Discusión

El presente estudio se propuso conocer y analizar las percepciones estudiantiles sobre el CMC y la AA en cursos con diferentes tamaños de clase del primer año universitario en la Facultad de Psicología de la (Universidad de la República), en clases virtuales sincrónicas en el contexto de pandemia por Covid-19.

En términos generales el estudiantado percibió prácticas docentes que replicaron patrones típicos del aula presencial tal como señala Canales Reyes y Silva Quirós (2020), sin aprovechar plenamente el potencial tecnológico de los entornos de aprendizaje en línea (Maggio, 2023). Si bien hay evidencia consistente que la percepción del CMC puede conservar una valoración positiva en formatos presenciales, virtuales e híbridos de un mismo curso, requiere que los docentes puedan realizar un rediseño de las propuestas pedagógicas (Ellis et al., 2024).

Nuestros hallazgos permitieron distinguir diferencias entre las percepciones de los componentes del CMC según el tamaño de clase. Como señala Blatchford (2021), el tamaño del grupo incide en múltiples procesos del aula que, interrelacionados, repercuten en el aprendizaje y el rendimiento académico. Entre estos procesos se destacan las estrategias de enseñanza, la gestión del aula, las dinámicas entre docentes y estudiantes, las relaciones entre pares, la evaluación, el tipo de tareas propuestas por el profesorado y los efectos que todo ello tiene sobre los propios/as docentes. En línea con los resultados de este estudio, en grupos más reducidos el profesorado puede ofrecer una atención más personalizada, vincularse con los intereses y experiencias del estudiantado para seleccionar tareas, fomentar intercambios más significativos,

promover una participación más activa del alumnado, favorecer mejores relaciones entre pares y brindar retroalimentaciones más frecuentes y de mayor calidad que pueden tener un impacto positivo en la autorregulación por el aprendizaje (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

En clases numerosas se evidenció que la claridad en la organización y el ritmo de la clase fueron percibidas como aspectos relevantes, tal como fue señalado por Chiarino et al., (2024a). Asimismo, la dificultad para establecer vínculos cercanos en clases numerosas hace que los estudiantes valoren menos estos aspectos (Blatchford y Russell, 2020). En este sentido, elementos como una secuenciación clara, una estructura organizada y un ritmo adecuado adquieren especial relevancia en grupos numerosos, ya que permiten sostener los procesos de aprendizaje, tal como ha sido señalado en distintos contextos educativos por Rosenshine (2012). Sin embargo, la percepción sobre la evaluación mostró una discordancia entre lo enseñado y lo evaluado (García-Peñalvo et al., 2020), lo que se añade a otras complejidades ya existentes en torno a la evaluación en contextos de enseñanza universitaria numerosa (Olmedo et al., 2022).

En clases reducidas se evidenció la importancia de aspectos sociorrelacionales, que de acuerdo a diversas revisiones meta-analíticas, la calidad de las relaciones entre estudiantes y docentes está asociada a resultados positivos en el aprendizaje del estudiantado (Cornelius-White, 2007; Rolland, 2012). En nuestros hallazgos, quedó evidenciado en las categorías emergentes como la comunicación y cercanía que permitieron abordar aspectos sociorrelacionales no contemplados en el componente apoyo y ayuda emocional del modelo de CMC, también señalado por Bardelli et al., 2023. Cabe destacar, que en el contexto de pandemia, los aspectos sociorrelacionales adquirieron una relevancia sustantiva (Villalobos Vergara et al., 2022; Villarroel et al., 2021).

Un hallazgo especialmente relevante fue el reconocimiento del vínculo entre pares como un componente clave en la percepción del CMC. Las relaciones interpersonales positivas entre estudiantes fortalecen la motivación intrínseca (Opdenakker et al., 2011), la percepción de autoeficacia y el rendimiento académico (Marley y Wilcox, 2022). Las estrategias docentes pueden promover la colaboración y el vínculo entre compañeras/os (Grunspan et al., 2017), lo que, a su vez, contribuye a la integración social que resulta tan relevante para el éxito académico en el primer año universitario (Tinto, 2024). En tal sentido, los climas de clase que promueven relaciones interpersonales positivas entre estudiantes, favorecen la permanencia y mitigan factores como el estrés, la ansiedad y la incertidumbre, que se intensificaron durante la pandemia y aumentaron el riesgo de abandono (Seminara, 2021).

Es importante señalar, que los componentes del CMC que predicen la AA profundizan los resultados de un estudio cuantitativo en esta misma población realizado por Chiarino et al., (2024b). Las voces del estudiantado refuerzan que la promoción de la autonomía predice la AA en los grupos reducidos, y el uso de situaciones novedosas en las clases numerosas. La profundización cualitativa realizada en este estudio visibilizó otros componentes del CMC que afectan la AA. En el caso de los grupos numerosos se destacó la importancia de la claridad de la organización, y en los grupos reducidos la retroalimentación regular. En relación a las categorías inductivas que parecerían potenciar el CMC y que el estudiantado refiere en relación a sus creencias de AA, se destacaron la cercanía y el vínculo entre pares en los grupos reducidos y la comunicación en los grupos numerosos, que tuvieron una relevancia sustantiva para el afrontamiento de demandas académicas y emocionales que las y los estudiantes tuvieron durante la crisis sanitaria (Klusmann et al., 2023).

5. Conclusiones

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones para las transformaciones educativas a nivel universitario pospandemia (Lockee, 2021). Entre los cambios insoslayables, se destaca una tendencia global en las universidades a migrar parte de su oferta educativa hacia modalidades híbridas o virtuales (Mineshima-Lowe et al., 2023). Este proceso trae asociado nuevas oportunidades, además de experiencias contrastantes de estudiantes y docentes, que reconocen la potencialidad de estas modalidades, pero que están condicionadas por el perfil del estudiantado, la formación docente, las competencias digitales que ambos hayan desarrollado y el apoyo institucional (Banihashem et al., 2023). En este sentido, en términos prácticos, nuestros resultados pueden orientar al profesorado universitario en el diseño de propuestas educativas ajustadas al tamaño de sus grupos que influyan en la motivación y compromiso del estudiantado por el aprendizaje (Hulleman et al., 2017). En esta dirección, los componentes del CMC jerarquizados subrayan la necesidad que las instituciones generen espacios de formación y asesoramiento pedagógico colaborativo (Huertas et al., 2020) que permitan a los y las docentes identificar las dimensiones del CMC más relevantes según su contexto y transformarlas en mejoras de las prácticas concretas a través de proyectos

de innovación pedagógica y cambio docente. En el contexto actual, resulta fundamental que el diseño de las clases no se limite a la selección de herramientas tecnológicas sino que contemple intencionalmente estrategias comunicativas, de vínculo interpersonal y de personalización del aprendizaje que favorezcan la autonomía, el interés y la participación activa del estudiantado (Emslander et al., 2025), especialmente en los primeros años de formación universitaria (Rivera et al., 2020).

6. Limitaciones y direcciones para futuros estudios

Este estudio presenta una serie de limitaciones. En primer lugar, el hecho de haberse realizado en un contexto crítico con enseñanza virtual atípica asociado a la pandemia por COVID-19, requiere que futuras investigaciones profundicen en el estudio del CMC y la AA en distintas modalidades de enseñanza universitaria pospandemia (presencial, virtual y/o híbrida). En segundo lugar, se recomienda ahondar en otros diseños y técnicas cualitativas que no se limiten a las entrevistas semiestructuradas y aborden otras posibilidades metodológicas como la etnografía virtual o la observación de clases. Asimismo, se recomienda avanzar hacia una triangulación de participantes (estudiantes, docentes y observadores), técnicas y métodos que permitan complejizar la comprensión relativa al CMC y su relación con la AA. En tercer lugar, resulta interesante explorar en futuros estudios la relación entre el CMC con otros constructos de creciente interés en la literatura internacional sobre enseñanza universitaria en el primer año con escasos abordajes cualitativos tales como el bienestar psicológico, la persistencia académica, el compromiso estudiantil y la satisfacción académica. En cuarto lugar, resultaría interesante recopilar datos en distintos momentos temporales de la percepción del CMC dentro de un mismo curso, por ejemplo en el marco de un diseño de investigación acción participativa para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria virtual sincrónica y/o híbrida. En quinto y último lugar, se recomienda la importancia de poder replicar este estudio en otros contextos que aborden variaciones en otros momentos de avance académico, carreras universitarias de diversas áreas del conocimiento, universidades con distintos modelos de gestión (pública y privada) o estudios interculturales.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, N.C., N.B., K.C. y J.A.H.; metodología, N.C., N. B. y J.A.H.; software, N.C. y N.B.; validación, K.C. y J.A.H.; análisis formal, N.C. y N.B.; investigación, N.C.; recursos, N.C.; análisis de datos, N.C. y N.B.; redacción del borrador original, N.C., y N.B.; redacción, revisión y edición, N.C., N.B., K.C. y J.A.H.; supervisión, K.C. y J.A.H.; administración de proyectos, K.C. y J.A.H.; adquisición de financiación, N.C.

Apoyos

Esta investigación contó con el apoyo de la beca de formación doctoral de la Comisión Académica de Posgrado (CAP) y el programa de iniciación a la investigación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) (modalidad 2) de la Universidad de la República (Udelar), otorgadas al primer autor.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a las y los estudiantes que participaron del estudio, quienes brindaron con total generosidad sus experiencias de las clases universitarias. Asimismo, agradecemos al profesor Dr. Agustín Freiberg-Hoffman de la Universidad de Buenos Aires (UBA) por su disposición y orientaciones relativas al Análisis de Perfiles Latentes. Finalmente, agradecer a las/os revisoras/es que contribuyeron con valiosos aportes para fortalecer varios aspectos del manuscrito enviado.

Referencias

- Alonso-Tapia, J., & Fernández, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883-889. <http://www.psicothema.com/pdf/3570.pdf>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Banihashem, S. K., Noroozi, O., den Brok, P., Biemans, H. J., & Kerman, N. T. (2023). Modeling teachers' and students' attitudes, emotions, and perceptions in blended education: Towards post-pandemic education. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100803. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100803>

- Bardelli, N., & Huertas, J. A. (2022). ¿Qué motiva a los estudiantes de las escuelas técnicas? Una exploración necesaria y pendiente de los climas motivacionales de clase en una escuela electrónica y una agropecuaria de Neuquén. *Entramados: educación y sociedad*, 9(12), 234-254. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6485/6768>
- Bardelli, N. E., Huertas Martínez, J. A., & Castillejo Ruíz, J. I. (2023). The importance of socio-affective relationships in educational contexts: Validation of a closeness-conflict scale and a motivational communication scale. *International Journal of Educational Psychology*, 12(2), 149–177. <https://doi.org/10.17583/ijep.11114>
- Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2020). Dropping out of university: a literature review. *Review of Education*, 8(2), 614-652. <https://doi.org/10.1002/rev3.3202>
- Blatchford, P. (2012). *Three generations of research on class-size effects*. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors*, 530–554. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-021>
- Blatchford, P., & Russell, A. (2020). *Rethinking class size: The complex story of impact on teaching and learning*. UCL Press.
- Blatchford, P. (2021). Rethinking class size. A question and answer session with Peter Blatchford about a new book and approach to the class size issue. *Education*, 49(4), 387–397. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1874370>
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, W. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52, 109-118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.016>
- Canales Reyes, R., & Silva Quiróz, J. S. (2020). De lo presencial a lo virtual, un modelo para el uso de la formación en línea en tiempos de Covid-19. *Educar em Revista*, 36, 1-20. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76140>
- Chemers, M., Hu, L., & García, B. F. (2001). Autoeficacia académica y rendimiento y adaptación de estudiantes universitarios de primer año. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Chiarino, N., Curione, K., & Huertas, J. A. (2024a). Clima motivacional de clase en la enseñanza media y superior iberoamericana: una revisión sistemática. *Ciencias Psicológicas*, 18(2), e-3770. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.3770>
- Chiarino, N., Fiori, N., Curione, K., & Huertas, J. A. (2024b). Clima motivacional de clase, autoeficacia y rendimiento académico en cursos de primer año universitario. Inédito (en proceso de publicación).
- Chiarino, N., Altamirano, C., Curione, K., & Huertas, J. (2024c). Percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima motivacional en clases universitarias mediadas por tecnología. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1946>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Ellis, M., Jones, B. D., Gu, F. & Fenerci, H. (2024). Designing an Effective Motivational Climate: Effects on Students' Effort and Achievement. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(1). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2024.180109>
- Emslander, V., Holzberger, D., Ofstad, S. B., Fischbach, A., & Scherer, R. (2025). Teacher–student relationships and student outcomes: A systematic second-order meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 151(3), 365–397. <https://doi.org/10.1037/bul0000461>
- Jones, B. D., Miyazaki, Y., Li, M., & Biscotte, S. (2022b). Motivational climate predicts student evaluations of teaching: Relationships between students' course perceptions, ease of course, and evaluations of teaching. *AERA Open*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/23328584211073167>
- García Gómez, B., R. Coca, J., & Mesquita, C. (2022). La perspectiva del profesorado en un escenario de pandemia desafiante. *Aula Abierta*, 51(2), 181–190. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.181-190>
- García, J. T., Gaspar, P. A., & Figueroa-Barra, A. (2024). Automatic Speech Recognition in Psychiatric Interviews: A Rocket to Diagnostic Support in Psychosis. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2023.12.002>

- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Grunspan, D., Wiggins, B., & Goodreau, S. (2017). Understanding classroom through social network analysis. A primer for social network analysis in educational research. *CBE Life Sciences Education*, 13(2), 167–179. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-08-0162>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hayes, A., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication. Methods and Measures*, 1. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social science & medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Hernández Suárez, C. A., Guevara Jiménez, J. K., & Rodríguez Moreno, J. (2023). Desigualdades en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Revista Perspectivas*, 8(1), 361–373. <https://doi.org/10.22463/25909215.4153>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. https://doi.org/10.1163/9789004702813_021
- Huertas, J. A., Bardelli, N. E., & Martín García, L. (2020). 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), 113-132. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/8592>
- Huertas, J. A. (2024). Las teorías de la motivación desde el ámbito sociocognitivo. Cinco tradiciones y un contexto desesperado. En F. Palmero y F. Martínez-Sánchez (Coords.), *Motivación y Emoción*. McGraw Hill.
- Hulleman, C. S., Kosovich, J. J., Barron, K. E., & Daniel, D. B. (2017). Making connections: Replicating and extending the utility value intervention in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387–404. <https://doi.org/10.1037/edu0000146>
- Imran, M., y Almusharraf, N. (2023). A review on the development of education in the post-COVID-19 era: Teaching in the post-COVID-19 era: world education dilemmas, teaching innovations and solutions in the age of crisis. *Social Identities*, 29(3), 323-325. <https://doi.org/10.1080/13504630.2023.2227569>
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954-2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J., Carstensen, B., Wartenberg, G., Hansen, J., & Hanewinkel, R. (2023). Teachers' emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. *Teaching and teacher education*, 121, 103908. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103908>
- Mali D., & Lim, H. (2021). How do students perceive face-to-face/blended learning as a result of the Covid-19 pandemic? *International Journal of Management in Education*, 19(3), 100552. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100552>
- Maggio, M. (2023). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde editora.
- Marley, S. C. & Wilcox, M. J. (2022). Do family and peer academic social supports predict academic motivations and achievement of first-year college students?. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(3), 958-973. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2020-0158>
- Mineshima-Lowe, D., Mihai, A., Le Bourdon, M. et al. (2024). Hyflex and hybrid teaching and learning in higher education: evolving discussions in the post-Pandemic era. *European Political Science*, 23, 321–337. <https://doi.org/10.1057/s41304-023-00447-4>
- Monereo, C. (2021). La educación y la docencia pospandemia. Consecuencias de la COVID-19 como incidente crítico. En Fundación SM, *Educación en contingencia durante la COVID-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional*. Fundación SM.
- Lanza, S. T., Flaherty, B. P. & Collins, L. M. (2003). Latent class and latent transition analysis. En Weiner, I., Schinka, J. A. & Velicer, W. F. (Eds.). *Handbook of psychology: research methods in psychology*. John Wiley & Sons.

- León-Cázares, F., Becerra-Peña, D. L., Moreno-Arellano, C. I., & Borrayo-Rodríguez, C. L. (2024). Percepciones del proceso enseñanza-aprendizaje con estudiantes universitarios a partir de la COVID-19. *Revista Fuentes*, 26(1), 48–59. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23562>
- Lobe, B., Morgan, D., & Hoffman, K. A. (2020). Qualitative Data Collection in an Era of Social Distancing. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406920937875>
- Lockee, B. B. (2021). Online education in the post-COVID era. *Nature Electronics*, 4(1), 5-6. <https://doi.org/10.1038/s41928-020-00534-0>
- O'Dea, X. & Stern, J. (2022). Virtually the same?: Online higher education in the post Covid-19 era. *British Journal of Education Technology*, 53(3). 437-442. <https://doi.org/10.1111/bjet.13211>
- Oliffe, J. L., Kelly, M. T., Gonzalez Montaner, G., & Yu Ko, W. F. (2021). Zoom Interviews: Benefits and Concessions. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/16094069211053522>
- Olmedo, L., Torrieri, R., Pappalardo, B., & Mancini, V. (2022). Reflexiones sobre algunas estrategias didácticas y evaluativas en modalidad mixta para implementar en la universidad en contexto de masividad. *Trayectorias universitarias*, 8(14), Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>
- Opendakker, M. C., Maulana, R., & den Brok, P. (2011). Teacher–student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 95–119. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.619198>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Proudfoot, K. (2023). Inductive/Deductive Hybrid Thematic Analysis in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(3), 308-326. <https://doi.org/10.1177/15586898221126816>
- Rectorado Udelar (2022). El desarrollo de la enseñanza de grado. <https://udelar.edu.uy/portal/el-desarrollo-de-la-ensenanza-de-grado/>
- Rivera, C. A., Baik, C., & Lodge, J. M. (2020). Teacher and student interactions in the first year of university. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1130–1142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1664731>
- Rolland, R. (2012). Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools: A Meta-Analysis and Narrative Review. *Review of Educational Research*, 82(4), 396-435. <https://doi.org/10.3102/0034654312464909>
- Robinson, K. A. (2023). Motivational climate theory: Disentangling definitions and roles of classroom motivational support, climate, and microclimates. *Educational Psychologist*, 58(2), 92-110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2198011>
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American educator*, 36(1), 12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971753.pdf>
- Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured Interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *Journal of Research & Method in Education*, 12(1), 22-29. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-12%20Issue-1/Ser-5/E1201052229.pdf>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T. et al. Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52, 1893-1907 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>
- Seminara, M. P. (2021). De los efectos de la pandemia COVID -19 sobre la deserción universitaria: desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. *Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 33(2), 402-421. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.360>
- Tinto, V. (2024). Student Persistence Through a Different Lens. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 26(4). <https://doi.org/10.1177/15210251241249158>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International journal for quality in health care*, 19(6), 349-357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- UNESCO (2022). Informe sobre la educación superior: Uruguay. <https://whcc2022.net/resources/Country%20report%20-%20Uruguay.pdf>

- Usher, E. L. (2009). Sources of Middle School Students' Self-Efficacy in Mathematics: A Qualitative Investigation. *American Educational Research Journal*, 46(1), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0002831208324517>
- Villalobos Vergara, P., Barria-Herrera, P., & Pasmanik, D. (2022). Relación docentes-estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*, 21(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext 2567>
- Villaruel, V., Pérez, C., Rojas-Barahona, C. A., & García, R. (2021). Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 14(6), 65-76. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600065>
- Wakelin, K. J., McAra-Couper, J., & Fleming, T. (2024). Using an Online Platform for Conducting Face-To-Face Interviews. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241234183>

CAPÍTULO 7. Conclusiones generales

7. Conclusiones generales

La presente tesis doctoral se propuso como objetivo general investigar el Clima Motivacional de Clase (CMC) y su relación con el Rendimiento Académico (RA), en Unidades Curriculares Obligatorias (UCO) del Ciclo Inicial de Psicología en la Udelar.

Para alcanzar este objetivo general, se establecieron los siguientes objetivos específicos: a) adaptar y validar el cuestionario CMC-Q para la población universitaria de Psicología uruguaya; b) analizar las relaciones entre el CMC y el RA en UCO con distintos tamaños de clase en el Ciclo Inicial de Psicología; c) indagar cualitativamente las perspectivas de estudiantes y docentes respecto al CMC en las UCO estudiadas; d) explorar y describir las variaciones de estas perspectivas, según se trate del CMC en grupos reducidos y grupos numerosos.

En tanto que, para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, se estableció un diseño de métodos mixtos con múltiples etapas, que involucraron una RSL y cuatro estudios empíricos (dos cuantitativos y dos cualitativos). Por otra parte, para dar soporte al análisis e interpretación general de los hallazgos se consideraron aportes teóricos y empíricos provenientes de las perspectivas sociocognitivas de la motivación, como la Teoría de Metas de Logro, la Teoría de Autodeterminación y la Teoría Cognitiva Social.

Cabe destacar que en cada artículo se realizaron avances específicos, mientras que, en este último capítulo, se propone realizar una discusión integrada general de los hallazgos realizados en la tesis. En esta dirección, se consideraron los criterios de calidad para el desarrollo de estudios con métodos mixtos propuestos por Hirose y Creswell (2022), a saber: i) se reportan por separado los hallazgos cuantitativos y cualitativos; ii) se integran de forma conjunta datos de ambos métodos; iii) se generan metainferencias derivadas del análisis integrado. Por último, se desarrollan las limitaciones y direcciones futuras, tanto para la investigación como para la práctica educativa.

7.1. Principales hallazgos de la tesis

7.1.1. Respecto a la Revisión Sistemática de la Literatura (RSL)

En primer lugar, se destacan los hallazgos relativos en la RSL, que permitió realizar un mapa de evidencia actualizado sobre los estudios relativos al CMC en el contexto iberoamericano para la enseñanza media y superior en el período 1992-2023 (Chiarino et al.,

2024a). Es importante resaltar que los estudios de esta región no habían sido incluidos en revisiones sistemáticas recientes (Bardach et al., 2020; Givens, 2012), lo que contribuyó a dar visibilidad y aportó a la discusión académica sobre esta temática en el contexto internacional.

A partir de los análisis realizados en la RSL, se evidenció una predominancia de investigaciones con un enfoque cuantitativo (90 %) concentrada mayormente en la educación media (65 %). Asimismo, se identificó que el CMC-Q fue el instrumento más utilizado, y la perspectiva teórica predominante en los desarrollos instrumentales fue la Teoría de Metas de Logro (TML). Cabe destacar, que el CMC se asoció con variables psicoeducativas (orientación motivacional por el aprendizaje, autoconcepto académico, compromiso académico, entre otras) con una relación significativa, positiva y moderada de estudiantes y docentes, mientras que la relación con el RA estudiantil resultó baja.

En la presente síntesis no se identificaron estudios en Uruguay, ni en contextos de enseñanza numerosa o virtual sincrónica. Asimismo, los hallazgos evidenciaron la importancia de avanzar en estudios que realicen una triangulación de participantes, técnicas y metodologías, el desarrollo de estudios desde una metodología cualitativa o mixta y en la enseñanza universitaria. En tal sentido, los diferentes estudios realizados en la presente tesis contribuyen al acervo académico internacional sobre esta temática y constituyen un antecedente inédito para el contexto uruguayo.

7.1.2. Respecto a los objetivos específicos de la tesis

a) Adaptar y validar el cuestionario CMC-Q para la población universitaria de Psicología uruguaya

El CMC-Q (Alonso-Tapia & Fernández-Heredia, 2008) es un instrumento que ha sido utilizado ampliamente en estudios previos sobre CMC en el contexto de enseñanza media iberoamericana (Alonso-Tapia y Ruiz-Díaz, 2022), pero su validez en el contexto de enseñanza universitaria, numerosa y virtual sincrónica en el contexto de pandemia uruguayo no había sido explorada.

El estudio Cuanti-1 (n = 455) (Chiarino et al., 2025a) permitió realizar una adaptación lingüística-cultural y una validación del CMC-Q para nuestro contexto. En tal sentido, los análisis psicométricos y de fiabilidad revelaron una estructura robusta, con índices de ajuste óptimos: $X^2 = 316.55$; $gl = 104$; $CFI = .95$; $TLI = .94$; $RMSEA = .06$; $SRMR = .03$; $\alpha = .94$. Además, se obtuvieron evidencias de validez concurrente con la escala de satisfacción

académica con el ambiente pedagógico (Sisto et al., 2008), en su versión adaptada y validada en Argentina por Medrano y Pérez (2010), obteniendo una correlación de $r = .72$. Este resultado permite considerar que son instrumentos que miden constructos similares (Hair et al., 2007). Los hallazgos reportados son consistentes con diversos estudios previos (Alonso-Tapia et al., 2020; Bardelli y Huertas, 2023; Leal-Soto y Alonso-Tapia, 2017).

Por su parte, en el estudio Cuanti-2 (Chiarino et al., 2025b) se confirmaron los mismos hallazgos realizados en el estudio Cuanti-1, obteniendo en muestras independientes de estudiantes de la Licenciatura en Psicología del Ciclo Inicial valores de ajuste óptimos respecto al modelo teórico. Para el grupo numeroso ($n = 286$), el AFC reportó los siguientes valores: $X^2 = 446$; $gl = 105$, CFI = .92, TLI = .91, RMSEA = .07 [90 %, IC .05–.09], en tanto que la fiabilidad del instrumento fue $\alpha = .96$. Para el grupo reducido ($n = 371$), los valores reportados fueron: $X^2 (356) = 105$, $p < .001$, CFI = .91, TLI = .90, RMSEA = .07 [90 %, IC .05–.09] y una fiabilidad óptima ($\alpha = .93$) (Jordan-Muiños, 2021).

A partir de los hallazgos identificados en el estudio Cuanti-1 y Cuanti-2, se ha demostrado la validez interna y generado evidencias de validez de constructo del CMC-Q con la población de estudiantes universitarios de psicología uruguayos, en un contexto numeroso y de enseñanza virtual sincrónica.

b) Analizar las relaciones entre el CMC y el RA en UCO con distintos tamaños de clase en el Ciclo Inicial de Psicología

Con el objetivo de analizar la relación entre el Clima Motivacional de Clase (CMC) (variable independiente) y el Rendimiento Académico (RA) (variable dependiente) en UCO del Ciclo Inicial con diferentes tamaños de clase, se integró la Autoeficacia Académica (AA) considerando su rol mediador entre ambas variables (estudio Cuanti-2).

En cuanto a los análisis descriptivos, se obtuvieron puntuaciones más bajas en los grupos numerosos: CMC ($M = 110.10$, $DE = 21.40$), AA ($M = 5.30$, $DE = .75$) y RA ($M = 4.95$, $DE = 2.55$), respecto a los grupos reducidos: CMC ($M = 142.04$, $DE = 13.40$), AA ($M = 5.62$, $DE = .61$), RA ($M = 9.1$, $DE = 1.70$). Por su parte, las diferencias de medias entre los valores fueron verificadas mediante la prueba T para muestras independientes, que confirmó que la diferencia de medias fue significativa entre la muestra de los grupos reducidos con relación a la muestra de los grupos numerosos: CMC $t(464) = 30.93$, $p = .000$; AA $t(544) = .58$, $p = .000$; RA $t(471) = 4.16$, $p = .000$. Esta diferencia entre las puntuaciones de los cuestionarios podría estar asociada a la personalización del proceso de aprendizaje, la

comunicación y cercanía que resultan más viables de desarrollar en aula reducidas, lo que podría tener un efecto potenciador en diversos componentes del CMC. Esta evidencia es concordante con estudios previos que reportaron puntuaciones más altas para grupos con un menor ratio docente-estudiante en diversas variables y niveles educativos (Blatchford, 2012), así como también un menor rendimiento académico en aula con grupos numerosos en el ámbito universitario (Kokkelenberg et al., 2008).

Con relación a los resultados de la regresión lineal entre CMC y RA, se identificaron relaciones significativas, positivas y bajas ($R^2 = .05$; $p = .000$) para ambos tamaños de clase, levemente superiores a los hallazgos reportados por Abello et al. (2021) con estudiantes universitarios colombianos ($R^2 = .02$; $p = .000$). Esta baja varianza explicada del RA por el CMC entendemos que resulta esperable por dos razones principales. Por un lado, la multideterminación del RA que se encuentra afectado por múltiples variables personales y contextuales (Urdan & Kaplan, 2020), y, por otro, por las limitaciones propias de la medición del RA -en este estudio notas finales extraídas de registros académicos o actas- como medida poco confiable (Pintrich et al., 1993).

Es importante señalar, que para analizar las relaciones entre el CMC y el RA se añadió la AA, considerando su rol mediador entre ambas variables. En tal sentido, se realizaron análisis de regresión lineal entre CMC y AA y entre AA y RA. Con respecto a la relación entre CMC y AA, se identificaron relaciones significativas, positivas y moderadas. Para los grupos numerosos fue $R^2 = .14$, $p = .000$ y para los grupos reducidos fue $R^2 = .11$, $p = .000$. Según Usher y Pajares (2000), la AA está influenciada por diversas fuentes de información que se encuentran presentes en las interacciones en el aula tales como experiencias de dominio, persuasión social y estados emocionales y afectivos. Por este motivo, resulta esperable que la variabilidad de la AA se explique por el CMC de forma moderada, debido a la influencia de diversas variables asociadas a situaciones de interacción en el aula, características de las tareas, formatos de evaluación, entre otras. Con relación a ello, los hallazgos identificados van en la misma dirección que el estudio realizado por Givens-Rolland (2010) ($R^2 = .10$), o bien, con constructos cercanos a la AA, como el autoconcepto académico ($R^2 = .14$) (Gutiérrez y Tomás, 2019) o la percepción de la competencia personal ($R^2 = .12$) (Gutiérrez y Tomás, 2018).

En lo que refiere a la relación entre AA y RA, se evidenció una notoria diferencia entre los resultados del tamaño de clase numeroso ($R^2 = .16$) con el tamaño de clase reducido ($R^2 = .05$). Vale mencionar que la AA tiene una relación significativa, positiva y moderada con el RA, tal como lo reportó Curione (2018) con estudiantes universitarios de psicología, en

concordancia con lo reportado en la revisión metaanalítica realizada por Richardson et al., (2012) ($R^2 = .10$). En el presente estudio, la media de RA fue significativamente mayor en los grupos reducidos ($M = 9.1$) en comparación con los grupos numerosos ($M = 4.95$). Sin embargo, aunque la diferencia en la AA también fue significativa, la diferencia fue menor entre los grupos reducidos ($M = 5.52$) y los numerosos ($M = 5.30$). Considerando que las creencias sobre la AA son modeladas por aspectos contextuales (Usher y Pajares, 2008) y están relacionadas con la dificultad percibida de las tareas (Schunk, 1985), es posible que el estudiantado en grupos reducidos perciba un menor nivel de dificultad para alcanzar un buen RA. En consecuencia, cuando el RA es elevado en un entorno donde la dificultad percibida es baja, la AA no estaría tan implicada.

Las relaciones entre CMC, AA y RA también fueron analizadas mediante regresiones lineales múltiples, que permitieron identificar componentes del CMC con mayor valor predictivo sobre la AA y el RA, de forma discriminada para cada tamaño de clase.

Para las aulas numerosas, los componentes del CMC que tuvieron un mayor valor predictivo sobre el AA fue el uso de situaciones novedosas ($\beta = .253$; $p = .003$), en tanto que para predecir el RA fueron la equidad del trato ($\beta = .307$; $p = .000$) y la claridad de los objetivos ($\beta = .172$; $p = .050$). Por otra parte, para las aulas reducidas, los componentes del CMC con mayor valor predictivo sobre el AA fueron el reconocimiento del esfuerzo ($\beta = .114$; $p = .084$) y la promoción de la autonomía ($\beta = .105$; $p = .077$), mientras que para el RA fueron la equidad del trato ($\beta = .170$; $p = .008$), el reconocimiento del esfuerzo ($\beta = .176$; $p = .010$) y la evaluación para el aprendizaje ($\beta = .132$; $p = .029$).

Cabe señalar que se evidenciaron diferencias entre los componentes que tuvieron cierta predominancia según tamaño de clase; para el caso de los grupos numerosos, aspectos de orden más didáctico como el uso de la novedad y la claridad en los objetivos, en tanto que, en las aulas reducidas se evidenciaron componentes centrados en la relación docente y estudiante, como son la equidad en el trato y el reconocimiento del esfuerzo. Estos hallazgos resaltan el papel central que tienen los factores sociales y afectivos en la dinámica del aula (Givens-Rolland, 2012; Evans et al., 2009; Turner y Meyer, 2009) y que en el aula reducida adquieren mayor relevancia. Por otra parte, en condiciones de numerosidad podría resultar más difícil generar condiciones de cercanía entre el profesorado y el estudiantado, por lo que la importancia de aspectos instruccionales tendría una relevancia adicional.

Como era de esperar, los análisis de mediación confirmaron que la AA desempeña un rol mediador en la relación entre el CMC y el RA en ambos tamaños de clase: grupos numerosos ($\beta = .150$; $SE = .030$; $LLCI = .097$; $ULCI = .208$; $CI = 95\%$) y grupos reducidos ($\beta =$

.050; SE= .018; LLCI = .015; ULCI = .086; CI = 95 %). Estos hallazgos coinciden con estudios previos que han destacado el rol que desempeña la AA en la relación entre los entornos de aprendizaje y el rendimiento académico, tanto en investigaciones empíricas (Moriarty et al., 1995) como en revisiones meta-analíticas (Honicke & Broadbent, 2016).

Otro de los hallazgos de este estudio es el efecto del CMC sobre el RA al controlar diversas covariables, donde se observó una influencia significativa únicamente en los grupos reducidos. Una posible explicación de nuestros hallazgos refiere a que, en los grupos reducidos, es posible realizar una mayor personalización en la enseñanza. Según Blatchford (2012), en grupos pequeños el profesorado puede adaptar mejor sus acciones de acuerdo a las necesidades del estudiantado, proporcionar una retroalimentación más precisa, ajustar el ritmo de enseñanza y diseñar evaluaciones más alineadas con los requerimientos individuales. De acuerdo con Finn y Achilles (1999), este grado de atención personalizada resulta más viable en grupos reducidos, por lo que podría ser una clave para comprender el efecto diferencial del CMC sobre el RA.

Es importante resaltar, que los beneficios de las clases pequeñas podrían incidir en mayor medida en el estudiantado proveniente de contextos socioeconómicos menos favorables (Finn y Achilles, 1999), en estudiantes de primer año (Watson et al., 2013) o en estudiantes con necesidades educativas especiales o bajo rendimiento académico previo (Blatchford y Russell, 2020). Este hallazgo pone énfasis en la importancia de implementar cursos con grupos reducidos en el primer año universitario, lo que facilita una mejor interacción entre estudiantes y docentes (Blatchford, 2021), que a su vez, contribuye al proceso de integración social y académica (Tinto, 2012), especialmente para el estudiantado con riesgo de abandono, como son las y los estudiantes de primera generación (Beattie y Thiele, 2016). Adicionalmente, si consideramos el desarrollo de un clima de aula positivo, se puede interrumpir o mitigar las asociaciones entre el efecto de un hogar socioeconómico bajo y un bajo rendimiento académico, tal como señala Berkowitz et al. (2016). Ambas condiciones podrían officar como facilitadores en el acceso efectivo y la permanencia en los inicios universitarios, con implicancias relevantes en términos de equidad a escala de las aulas.

No obstante, es importante señalar que la interpretación de los hallazgos en relación al tamaño de clase debe abordarse desde una perspectiva crítica, compleja y situada. Como señalan Blatchford y Russell (2020) el tamaño de las clases ejerce presiones a través de sus interconexiones con numerosos procesos del aula, que, en conjunto, tienen implicaciones para el aprendizaje y el rendimiento escolar, entre las que se destaca: la enseñanza, la gestión del

aula, las relaciones entre docentes y estudiantes, las relaciones entre pares, la evaluación, las tareas propuestas por el profesorado y los efectos sobre los propios/as docentes. De forma coincidente con nuestros hallazgos, Blatchford (2021) realiza un análisis minucioso sobre los cambios en estos procesos según el tamaño de clase. En las aulas reducidas el profesorado puede tener una atención más personalizada, involucrarse más en los intereses y experiencias del estudiantado para elegir las tareas y los enfoques que mejor apoyarían su progreso, aumentar cantidad, la calidad y la frecuencia de retroalimentaciones, generar intercambios más profundos con el estudiantado, proponer tareas que involucren una mayor participación del estudiantado, así como también, propiciar mejores relaciones entre compañeros/as. Estos procesos interpelan al profesorado desde sus posibilidades para enriquecer y fortalecer sus estrategias en las aulas, pero están condicionadas aspectos contextuales más amplios, como las definiciones institucionales o la asignación de recursos presupuestales, que encuentran en nuestra macrouniversidad de acceso abierto una tensión continua entre la expansión matricular y el estancamiento de presupuesto para la educación pública.

c) indagar cualitativamente las perspectivas de estudiantes y docentes respecto al CMC en las UCO estudiadas

El estudio Cualí-1 permitió indagar cualitativamente las perspectivas de estudiantes y docentes desde un enfoque de análisis deductivo, con una codificación estructural a partir del modelo conceptual subyacente al CMC-Q -novedad, conocimiento previo, relacionar temas, estímulo a la participación, mensajes de aprendizaje, claridad en los objetivos, claridad en la organización, apoyo a la autonomía, actuación paso a paso, uso frecuente de ejemplos, ritmo adecuado, retroalimentación regular, evaluación para aprender, reconocimiento del esfuerzo, equidad de trato, afecto y apoyo emocional-. Mientras tanto, el estudio Cualí-2 abordó la comprensión de las perspectivas estudiantiles desde un análisis de contenido mixto que involucraron una combinación de categorías deductivas e inductivas.

En cuanto a la percepción del CMC según estudiantes y docentes, en el estudio Cualí-1 ambos coinciden en la jerarquización de seis componentes: afecto y apoyo emocional, fomento a la participación, claridad en la organización, uso de la novedad, utilización frecuente de ejemplos y promoción de la autonomía (Chiarino et al., 2024c).

En primer lugar, se destaca el afecto y el apoyo emocional asociado a una serie de acciones que configuran una posición pedagógica caracterizada por la disponibilidad y la sensibilidad a las necesidades del estudiantado en los inicios universitarios. Estos aspectos

socioemocionales han sido respaldados, tanto por revisiones metaanalíticas (Givens, 2012), como por estudios empíricos (Bardelli y Huertas, 2023; Evans et al., 2009). Asimismo, el apoyo emocional tiene una influencia directa en la autonomía estudiantil (Tao et al, 2022), que también influye en el compromiso del estudiantado en su proceso de aprendizaje (Li et al., 2024).

Con respecto a la promoción de la participación estudiantil y la claridad en la organización del curso, están estrechamente relacionadas con algunas de las prácticas pedagógicas más significativas en la educación superior virtual en el contexto iberoamericano, tal como se desprende del análisis llevado a cabo por Martínez de Guzmán (2024). Una adecuada organización del curso plasmada en diversos mensajes, recursos y espacios (guía del curso, espacio virtual, organización del tiempo pedagógico, estructuración de la propuesta de trabajo en el curso) y la facilitación del intercambio entre los participantes son esenciales para favorecer la motivación por el aprendizaje.

Por otro lado, la incorporación de elementos novedosos en el aula tiene un impacto positivo en la motivación intrínseca del estudiantado hacia el aprendizaje (Ryan y Deci, 2020), destacándose especialmente el uso de herramientas tecnológicas, recursos lúdicos, dinámicas interactivas, invitación de especialistas, entre otras. Asimismo, la aplicación regular de ejemplos en las clases se relaciona con la habilidad docente para utilizar conocimientos profesionales y experiencias personales que enriquecen la enseñanza, permitiendo conectar de manera efectiva los contenidos teóricos con la práctica profesional cotidiana, lo que facilita significativamente el aprendizaje (Tardif, 2004).

Por su parte, la promoción de la autonomía resultó otro componente destacado del análisis del material empírico, mediante prácticas educativas que brinden oportunidades para que el estudiantado pueda decidir y controlar su proceso de aprendizaje, como elegir temas para realizar evaluaciones o proporcionar autoevaluaciones opcionales. Revisiones recientes destacan que el apoyo a la autonomía tiene efectos positivos para el estudiantado como la motivación intrínseca, el compromiso académico, la autorregulación en el aprendizaje, el fortalecimiento de la autoeficacia percibida y mejores resultados académicos (Okada, 2023; Patzak y Zhang, 2025; Yang et al., 2022).

Del mismo modo, resulta relevante destacar que se encontraron diferencias entre las percepciones del estudiantado y del profesorado. Las y los estudiantes enfatizaron, además de los componentes anteriores del CMC, la importancia de la evaluación para el aprendizaje, el ritmo adecuado y la presentación gradual y ordenada de los contenidos. Allí destacan elementos que son particularmente cruciales para estudiantes de primer año universitario,

quienes enfrentan una serie de desafíos en el contexto académico en contraposición con sus recorridos de aprendizaje en la enseñanza media vinculados a la cantidad de contenidos, bibliografía, exigencias de evaluación, entre otros (Trautwein y Bosse, 2017). Este resultado refuerza los hallazgos reportados por Abello et al. (2021), quienes señalaron que, entre los componentes del CMC, el ritmo de las clases adquiere especial relevancia en estudiantes universitarios ingresantes en el contexto universitario colombiano.

d) Explorar y describir las variaciones de estas perspectivas según se trate del CMC en grupos reducidos y grupos numerosos.

Con relación a la variación de perspectivas según tamaño de clase, estas fueron abordadas desde los relatos estudiantiles. El estudio Cualí-1 fue realizado mediante narrativas y el estudio Cualí-2 a través de entrevistas.

En el estudio Cualí-1 el estudiantado de grupos reducidos destacó el apoyo emocional, el fomento de la participación y la promoción de la autonomía. Estos aspectos relacionales entre docentes y estudiantes han sido identificados como fundamentales también en contextos educativos tradicionales, y resultan igualmente relevantes en clases mediadas por tecnologías (Soemantri et al., 2023). Por otro lado, el estudiantado de grupos numerosos priorizó la claridad en la organización de la clase como un elemento central en su percepción del CMC, probablemente debido a que, en grupos grandes, es más complejo generar cercanía emocional con el profesorado (Blatchford y Russell, 2020). En tal sentido, la secuenciación ordenada, la claridad en la organización y el ritmo adecuado adquieren mayor relevancia en contextos numerosos para sostener los procesos de aprendizaje, aspectos que han sido resaltados en diversos contextos educativos por Rosenshine (2012).

Por otra parte, en el estudio Cualí-2 las perspectivas estudiantiles resaltaron que las clases con un bajo ratio docente-estudiante facilitan un aprendizaje más personalizado, lo que potencia el desarrollo de la autonomía y la retroalimentación del docente, elementos centrales que apoyan la autorregulación de los estudiantes (Zimmerman & Schunk, 2011). Asimismo, en los grupos numerosos se destacó la importancia atribuida por el estudiantado respecto a una organización clara de las clases. Sin embargo, el estudiantado, desde sus voces, identificó que en las clases numerosas emergieron dificultades respecto a la coherencia entre la enseñanza y las estrategias de evaluación utilizadas (cantidad de bibliografía, temas trabajados en clase, tipo y contenido de la evaluación).

Las categorías emergentes como la comunicación y cercanía aportaron dimensiones adicionales sobre aspectos socio-afectivos que no habían sido consideradas explícitamente en modelos previos sobre CMC, algo también subrayado en investigaciones recientes (Bardelli y Huertas, 2023). En el contexto específico de la pandemia por Covid-19, estos elementos socio-afectivos adquirieron una relevancia crítica, mostrando un impacto sustancial en la motivación académica de los estudiantes universitarios (Herrera Albornóz et al., 2024).

Un hallazgo relevante de esta investigación fue el reconocimiento del vínculo entre pares como un componente clave en la percepción del CMC. En tal sentido, las relaciones interpersonales positivas entre estudiantes fortalecen la motivación intrínseca (Opdenakker et al., 2011), la percepción de autoeficacia y el rendimiento académico (Marley y Wilcox, 2022) y cumplen una función relevante en el estudiantado primer año universitario, dado que otorga un lugar de reconocimiento y aceptación como estudiante, en momentos de incertidumbre transitados entre la amenaza de la desvinculación y la posibilidad de la permanencia (Carbajal, 2021). Asimismo, ambientes educativos que facilitan la cohesión social entre pares han demostrado reducir el estrés, la ansiedad y las tasas de abandono universitario, situaciones que se agudizaron considerablemente en tiempos de pandemia (Tasso et al., 2021).

7.2. Integración de hallazgos cuantitativos y cualitativos

Los estudios empíricos permitieron identificar componentes del CMC que adquirieron mayor saliencia en el análisis de los relatos realizados de los estudios cualitativos, o bien, tuvieron un valor predictivo significativo en los análisis de regresión lineal de los estudios cuantitativos para predecir la AA y el RA. Si bien corresponden a análisis de diversa naturaleza, encontramos que resultó posible triangular entre participantes (Cuali-1), entre técnicas (Cuali-1 y Cuali-2) y entre métodos (Cuanti-1, Cuali-1 y Cuali-2) que permiten distinguir la incidencia de los componentes del CMC para cada tamaño de clase. En la tabla 1 se muestra una síntesis de estos.

Tabla 1.

Componentes del CMC significativos en el análisis de regresión lineal y análisis de contenido deductivo en cursos con distinto tamaño de clase del primer año de Psicología

Componentes del CMC	Aulas con grupos numerosos			Aulas con grupos reducidos		
	Cuanti-2	Cuali-1	Cuali-2	Cuanti-2	Cuali-1	Cuali-2
Uso de situaciones novedosas	■	■	■		■	■
Evaluación de conocimientos previos						
Relación de unos temas con otros						
Fomento de la participación		■	■		■	■
Mensajes orientados al aprendizaje						■
Claridad en los objetivos	■					
Claridad en la organización de la clase		■	■		■	■
Fomento de la autonomía		■		■	■	■
Enseñar a trabajar paso a paso		■				
Uso frecuente de ejemplos		■	■		■	■
Ritmo de clase adecuado		■	■		■	
Retroalimentación						■
Evaluación para el aprendizaje	■	■	■		■	
Reconocimiento del esfuerzo				■		
Equidad en el trato	■		■	■	■	■
El profesor se interesa por cada alumno		■	■		■	■

Nota. Los símbolos representan la presencia de cada componente del CMC, donde ■ indica una menor ocurrencia y ■ una mayor ocurrencia entre los participantes (estudios cualitativos). En tanto que, el sombreado de las celdas indica la relevancia de cada componente del CMC considerando los tres estudios, gris oscuro (alta), gris claro (media) y sin sombreado (baja).

Fuente: elaboración propia (2025).

7.3. Metainferencias de hallazgos cuantitativos y cualitativos

Los hallazgos cuantitativos y cualitativos de los diferentes estudios permiten identificar patrones de combinación en los componentes del CMC que influyen en la motivación por el aprendizaje y se presentan con características diferenciadas para cada tamaño de clase (tabla 2).

Tabla 2

Componentes con mayor incidencia en la percepción del CMC según tamaño de clases

Aulas numerosas		Aulas reducidas	
Incidencia Alta	Incidencia Media	Incidencia Alta	Incidencia Media
*Uso de la novedad	*Fomento de la participación	*Uso de la novedad	*Claridad en la organización
*Claridad en la organización de la clase	*Uso frecuente de ejemplos	*Fomento de la participación	
*Ritmo adecuado	*Equidad trato	*Promoción de la autonomía	
*Evaluación para el aprendizaje	*Afecto y apoyo emocional	*Equidad de trato	
		*Afecto y apoyo emocional	
		*Uso frecuente de ejemplos	
Potenciado por la <u>comunicación</u> :		Potenciado por la <u>cercanía</u> :	
- lenguaje accesible;		-respeto, calidez, disponibilidad,	
- comunicación paraverbal;		flexibilidad, confianza;	
- regulación del intercambio;		Por el <u>apoyo entre pares</u> :	
- transmitir pasión por el saber.		-colaboración, reconocimiento, sostén y pertenencia.	

Nota. Fuente: elaboración propia (2025).

Como señalamos anteriormente, los hallazgos realizados en estudios cuantitativos y cualitativos evidencian que en las aulas numerosas fueron más significativos componentes académico-instruccionales como el uso de la novedad, la claridad en la organización, el ritmo adecuado y la evaluación para el aprendizaje, que fueron potenciados por cualidades comunicacionales del profesorado adaptadas a los inicios universitarios. Por otra parte, los hallazgos relativos a las aulas reducidas se asociaron con aspectos relacionales e interactivos

como el fomento a la participación, el apoyo a la autonomía, la equidad en el trato y afecto y el apoyo emocional, cuyo efecto motivacional fue amplificado por la cercanía del profesorado y el apoyo entre pares.

Es posible considerar que a partir de estos hallazgos puedan desarrollarse estrategias de asesoramiento pedagógico colaborativo (Huertas et al., 2020) orientadas a la reflexividad, la construcción colectiva y la apropiación de nociones motivacionales por parte del profesorado. No obstante, aquellos componentes que no evidenciaron una mayor saliencia en los estudios podrían estar asociados a elementos revisables del modelo conceptual sobre CMC utilizado en esta tesis, o bien, podrían estar relacionados con limitaciones propias de los estudios realizados que serán discutidas en el próximo apartado.

En síntesis, la producción de conocimiento sobre las aulas en los inicios universitarios es un camino necesario e ineludible en los debates sobre permanencia universitaria. Los resultados de esta tesis contribuyen a la síntesis de evidencia sobre los estudios del CMC en la enseñanza media y universitaria iberoamericana. Además, aportan a la disponibilidad de un instrumento adaptado y validado para evaluar el CMC en el ámbito universitario para nuestro contexto (CMC-Q). Asimismo, ofrecen elementos para una comprensión compleja de la relación entre el CMC y el RA en cursos de primer año universitario con diferentes tamaños de clase, junto con una descripción de los patrones de actuación docente que influyen en la percepción del CMC, en función del tamaño de la clase (reducido vs. numeroso). Finalmente, se presentan una serie de metainferencias basadas en hallazgos cuantitativos y cualitativos, destacando aquellos patrones de actuación docente que su intervención y mejora podría redundar en mejores logros educativos en aulas universitarias de primer año con diferentes tamaños. Si bien esta tesis se desarrolló en el contexto de enseñanza remota de emergencia por la pandemia por Covid-19, sus implicancias son relevantes atendiendo las transformaciones en la enseñanza universitaria poscovid. Consideramos que los aportes desarrollados a lo largo de la tesis pueden aportar a las discusiones en materia de enseñanza universitaria y brindar elementos para contribuyan en la toma de decisiones institucionales, políticas educativas y programas de formación docente universitaria que tengan como foco los inicios universitarios.

7.4. Limitaciones y direcciones futuras

7.4.1. Limitaciones y direcciones para futuros estudios

La presente tesis tiene una serie de limitaciones. Por un lado, los estudios fueron realizados en UCO del Ciclo Inicial de la Licenciatura en Psicología de la Udelar y, si bien se trata de un estudio pionero en esta temática en Uruguay, futuros estudios deberían ampliar la investigación a otros tramos de avance curricular en la formación (como estudiantes de ciclos intermedios o cercanos a la graduación), diversas carreras dentro de la Udelar, otras universidades del país, otros niveles educativos e investigaciones transculturales.

Por otro lado, es importante destacar que los estudios de la presente tesis se realizaron en un contexto de enseñanza remota de emergencia, lo que tiene limitaciones respecto a la interpretación de los hallazgos. Próximos estudios tendrían que abordar si se confirman los mismos resultados en el período de pospandemia, así como también, en modalidades de enseñanza presenciales, virtuales o híbridas.

Otro aspecto a señalar entre las limitaciones se refiere al tipo de estudio (transeccionales). Resultaría interesante llevar a cabo estudios longitudinales para evaluar la percepción del CMC en diferentes momentos de un curso o carrera, así como también la realización de estudios cuasi-experimentales para analizar el efecto de intervenciones específicas en el CMC y sus efectos en variables psicoeducativas o el rendimiento académico.

Entre las limitaciones también se encuentran el tipo de muestras utilizadas en los estudios que fueron incidentales o por conveniencia (estudios cuantitativos). En tal sentido, sería oportuno realizar estudios que contemplen muestras aleatorias para minimizar sesgos asociados.

En lo que atañe a las técnicas, fueron utilizados cuestionarios de autorreporte, narrativas y entrevistas semiestructuradas. Nuevos estudios podrían aplicar otro tipo de instrumentos como las escalas de observación de clases o la observación participante, a los efectos de complejizar la comprensión de los procesos en el aula y triangular con las miradas de estudiantes y docentes.

Asimismo, podría resultar conveniente considerar otras posibilidades para el momento de la recolección de datos respecto al calendario académico. En los estudios cuantitativos la toma de datos se realizó en el último mes de cursada del cuatrimestre, atendiendo a que el estudiantado tendría mayor cantidad de elementos para valorar la percepción del CMC. Si bien esta opción ofrece beneficios, es insoslayable señalar que muchos estudiantes podrían no

mostrar interés en participar del estudio por sus resultados académicos o porque han abandonado el curso, reduciendo de esta forma el alcance muestral y aumentando el sesgo de selección. Una alternativa podría ser recolectar los datos en las semanas previas a la primera evaluación obligatoria (mitad del cuatrimestre) -quinta o sexta semana de clase-. Además, la recolección de datos en este momento del cuatrimestre podría brindar elementos para enriquecer la tarea docente en la segunda mitad del curso, independientemente si se tratara de un modelo de investigación-acción participativa, de un diseño cuasi-experimental con la inclusión de un componente de intervención educativa.

Por último, resultaría interesante incorporar más variables a los modelos de análisis, como, por ejemplo, de las características personales del estudiantado, como su trayectoria educativa, ingresos del hogar, junto a variables psicológicas tales como el compromiso, la orientación motivacional o la autorregulación del aprendizaje. También podría ser valioso estudiar cómo las características individuales de los docentes influyen en sus percepciones del CMC, como la antigüedad en la docencia o la experiencia docente en un curso, el estilo de enseñanza o la autoeficacia colectiva docente. Además, sería sumamente necesario poder obtener más y mejores medidas sobre el RA, como pruebas estandarizadas, evaluaciones ad hoc, así como, también, explorar otras medidas de desempeño académico más allá de la notas finales de la asignatura, como créditos acumulados, nota promedio de escolaridad, entre otras,

7.4.2. Implicaciones para la práctica educativa

Como resultado de la revisión de antecedentes, profundización teórica y análisis de hallazgos empíricos, se presentan a continuación un conjunto de implicancias para la práctica educativa.

Tal como señala Jansen et al., (2022) las variables docentes tienen una fuerte influencia sobre la motivación académica de sus estudiantes. En esta dirección, las metainferencias de hallazgos cuantitativos y cualitativos sobre los componentes con mayor incidencia en la percepción del CMC nos conducen a una serie de implicancias para la práctica docente, particularmente en los inicios universitarios.

Por un lado, la importancia de desplegar la potencialidad de aquellos componentes del CMC que tendrían una mayor incidencia según el tamaño de clase: para los grupos numerosos (uso de la novedad, claridad en la organización, ritmo adecuado, evaluación para el aprendizaje) y para los grupos reducidos (uso de la novedad, fomento a la participación,

promover la autonomía, equidad de trato, afecto y apoyo emocional, utilización frecuente de ejemplos).

En segundo lugar, instalar el desafío de reinventar y reflexionar sobre las prácticas docentes para contemplar los patrones que tuvieron una mayor incidencia en ambos tamaños de clase, de modo que docentes que dictan sus clases en aulas numerosas puedan desarrollar estrategias para favorecer la autonomía, fomentar la participación y generar condiciones relacionales de afecto y apoyo emocional, y viceversa, que las docencias en aulas con grupos reducidos puedan implementen estrategias que favorezcan la claridad en la organización, un ritmo adecuado y la evaluación para el aprendizaje.

Asimismo, las variaciones entre las medias de puntuaciones del CMC entre grupos numerosos y reducidos, interpelan la importancia de desarrollar propuestas de desarrollo pedagógico especialmente para las docencias en aulas numerosas y tomando en consideración las transformaciones en los formatos de enseñanza poscovid. En tal sentido, los hallazgos propuestos en esta tesis, junto a los aportes planteados sobre asesoramiento pedagógico colaborativo propuestos por Huertas et al., (2020), los diseños de intervención para estrategias motivacionales en el aula en base al modelo TARGET (Ames, 1992) realizados por Irureta Núñez (1995) y López-Moya & Morán-Astorga (2014), así como los comportamientos docentes con efectos motivacionales sintetizado por Ahmadi et al., (2023) y las intervenciones efectivas para promover la motivación por el aprendizaje descritas por Wigfield & Wentzel (2007), brindan un nutrido panorama basado en evidencia y en fundamentos provenientes de las perspectivas sociocognitivas de la motivación (Huertas, 2024) para el desarrollo de estrategias de innovación educativa y desarrollo pedagógico docente.

Otro aspecto a considerar refiere a los siete componentes del modelo conceptual utilizado, que no tuvieron una incidencia sustantiva en la percepción del estudiantado (evaluación de conocimientos previos, relacionar temas, mensajes orientados al aprendizaje, enseñar paso a paso, retroalimentación, reconocimiento del esfuerzo). Este hallazgo podría tener diversas implicaciones. Por un lado, que algunos de los componentes tengan cierta redundancia en el modelo y/o cierto solapamiento con otro componente, lo que podría derivar en una revisión del modelo, y, eventualmente, una versión más breve del CMC-Q. Por otro lado, la percepción de los componentes CMC se encuentra influenciada por variables contextuales tales como la enseñanza remota de emergencia, el grado de avance en la carrera o las aulas particulares donde se realizó el estudio, por lo que futuros estudios tendrían que confirmar estos hallazgos. Por último, es posible que la poca jerarquización en ambos tamaños de clase respecto a algunos componentes del CMC en las percepciones del

estudiantado interpele a las docencias universitarias; por ejemplo, la retroalimentación frecuente y el trabajo paso a paso vinculados a la autorregulación del aprendizaje (Schunk y Usher, 2019) son aspectos ampliamente respaldados por estudios empíricos y no se presentaron como componentes relevantes en los estudios. Este resultado también podría evidenciar la necesidad de seguir avanzando en la formación profesional continua en la pluralidad de saberes en la docencia universitaria (Chiarino y Plachot, 2023),

Finalmente, los hallazgos desplegados en la tesis podrían aportar con evidencia a las discusiones, acuerdos y propuestas sobre enseñanza para los inicios universitarios, orientadas a promover aprendizajes significativos, activos y participativos (Harbour et al., 2014). Así como también, para repensar y reinventar nuevas formas de abordar viejos y nuevos desafíos de enseñanza y aprendizaje, en contextos caracterizados por la numerosidad (Camilloni, 2018), atravesados por desarrollos tecnológicos (O'Dea & Stern, 2022) y en escenarios cada vez más complejos, inestables y disruptivos (Edelstein, 2014).

7.5. Referencias

- Abello, D., Alonso-Tapia, J. y Panadero, E. (2021). Classroom Motivational Climate in Higher Education: Validation of a Model for Assessment. *International Journal of Instruction*, 14(2), 685-702. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14238a>
- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158–1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- Alonso-Tapia, J. y Fernández, B. (2008). Development and Initial Validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMC-Q). *Psicothema*, 20(4), 883-889. <http://www.psicothema.com/pdf/3570.pdf>
- Alonso-Tapia, J. y Ruiz-Díaz, M. (2022). School Climate and Teachers' Motivational Variables: Effects on Teacher Satisfaction and Classroom Motivational Climate Perceived by Middle School Students. A cross-cultural Study. *Revista de Psicología Educativa*, 28(2), 151-163. <https://doi.org/10.5093/psed2022a4>
- Alonso-Tapia, J., Ruiz, M. A., & Huertas, J. A. (2020). Differences in classroom motivational climate: causes, effects and implications for teacher education. A multilevel study. *Anales de Psicología*, 36(1), 122-133. <https://doi.org/10.6018/analesps.337911>
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Bardach, L., Yanagida, T. y Lüftenegger, M. (2020). Studying Classroom Climate Effects in the Context of multi-level Structural Equation Modelling: An application-focused Theoretical Discussion and Empirical Demonstration. *International Journal of Research y Method in Education*, 43(4), 348-363. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791071>
- Bardelli, N. E., Huertas, J. A., & Castillejo Ruíz, J. I. (2023). The importance of socio-affective relationships in educational contexts: Validation of a closeness-conflict scale and a motivational communication scale.

- International Journal of Educational Psychology*, 12(2), 149-177.
<https://doi.org/10.17583/ijep.11114>
- Bardelli, N. & Huertas, J. A. (2022). ¿Qué motiva a los estudiantes de las escuelas técnicas? Una exploración necesaria y pendiente de los climas motivacionales de clase en una escuela electrónica y una agropecuaria de Neuquén. *Entramados: educación y sociedad*, 9(12), 234-254.
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6485/6768>
- Beattie, I. R., & Thiele, M. (2016). Connecting in Class? College Class Size and Inequality in Academic Social Capital. *The Journal of Higher Education*, 87(3), 332–362.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777405>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469.
<https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Blatchford, P., & Russell, A. (2020). *Rethinking class size: The complex story of impact on teaching and learning*. UCL Press.
- Blatchford, P. (2021). Rethinking class size. A question and answer session with Peter Blatchford about a new book and approach to the class size issue. *Education*, 49(4), 387–397. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1874370>
- Camilloni, A. (2018). Didáctica y Currículo universitario: Palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 5(2), 10-23.
<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/158>
- Carbajal, S. (2021). *El derecho a la educación superior en acción: Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria académica.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2070/te.2070.pdf>
- Chiarino, N., Plachot, G. (2023). Pluralidad de saberes en la formación docente universitaria. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*. 10(2), 3-12.
<https://doi.org/10.29156/inter.10.2.1>.
- Chiarino, N., Rodríguez Enríquez, C., Curione, K., Machado, A., Bonilla, M., Aspirot, L., Garófalo, L., & Oliveira, B. (2024a). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta.

Actualidades Investigativas En Educación, 24(2), 1–37.
<https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306>

- Chiarino, N., Curione, K., & Huertas Martínez, J. A. (2024b). Clima motivacional de clase en la enseñanza media y superior iberoamericana: una revisión sistemática. *Ciencias Psicológicas*, 18(2), e-3770. <https://doi.org/10.22235/cp.v18i2.3770>
- Chiarino, N., Altamirano, C., Curione, K. & Huertas, J. (2024c). Percepciones de estudiantes y docentes sobre el clima motivacional en clases universitarias mediadas por tecnología. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1946. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1946>
- Chiarino, N., Freiberg Hoffmann, A., Curione, K. & Huertas-Martínez, J. A. (2025a). Clima motivacional de clase y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un análisis instrumental y correlacional. *Revista Colombiana De Educación*, (97), e20466. <https://doi.org/10.17227/rce.num97-20466>
- Chiarino, N., Bardelli, N., Curione, K. & Huertas Martínez, J. A. (2025b). Percepciones de estudiantes universitarios sobre clima motivacional de clase y autoeficacia académica. *Revista Fuentes*, 27(3), 274–288. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.27451>
- Chiarino, N., Fiori Rojido, N., Curione Bulla, K., & Huertas Martínez, J. A. (2026). Relaciones entre clima motivacional de clase, autoeficacia y rendimiento académico en clases numerosas y reducidas de primer año universitario. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 40(1), 221–239. <https://doi.org/10.6018/rifop.714081>
- Curione, K. (2018). *Motivación, Autorregulación y Rendimiento Académico en Estudiantes de Psicología* [Tesis de doctorado, Universidad Católica del Uruguay]. Repositorio Liberi-UCU. <https://hdl.handle.net/10895/1792>
- Edelstein, G. (2014). ¿Qué docente hoy en y para las universidades?. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 1(1). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/9>
- Evans, I., Harvery, S., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131–146. <http://dx.doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Fast, L. A., Lewis, J. L., Bryant, M. J., Bocian, K. A., Cardullo, R. A., Rettig, M., & Hammond, K. A. (2010). Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived

- classroom environment on standardized math test performance? *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 729–740. <https://doi.org/10.1037/a0018863>
- Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97-109. <https://doi.org/10.3102/01623737021002097>
- Givens-Rolland, R. (2012). Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools: A meta-analysis and Narrative Review. *Review of Educational Research*, 82(4), 396-435. <https://doi.org/10.3102/0034654312464909>
- Gutiérrez, M. y Tomás, J. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2007). *Multivariate Analysis*. 5th Edition, Prentice-Hall.
- Harbour, K. E., Evanovich, L. L., Sweigart, C. A., & Hughes, L. E. (2014). A Brief Review of Effective Teaching Practices That Maximize Student Engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 5–13. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919136>
- Herrera Albornoz, P., Contreras Cáceres, C., Martínez Rodríguez, K., Bustos Rubilar, Á., Venegas Hartung, M., & González González, I. (2024). Socio-emotional and academic impact of confinement on first-year students of careers of the Faculty of Sciences of the Universidad de Valparaíso. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2355388>
- Hirose, M., & Creswell, J. W. (2022). Applying Core Quality Criteria of Mixed Methods Research to an Empirical Study. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(1), 12-28. <https://doi.org/10.1177/15586898221086346>
- Honicke, T. & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Huertas, J. A., Bardelli, N. E., & Martín García, L. (2020). 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), 113-132. <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8592>

- Huertas, J. A. (2024). Las teorías de la motivación desde el ámbito sociocognitivo. Cinco tradiciones y un contexto desesperado. En F. Palmero y F. Martínez-Sánchez (Coords.), *Motivación y Emoción*. McGraw Hill.
- Irureta Núñez, L. (1995a). Desarrollo de un programa de entrenamiento motivacional. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 29(1), 51-63. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/download/790/684/>
- Jansen, T., Meyer, J., Wigfield, A., & Möller, J. (2022). Which student and instructional variables are most strongly related to academic motivation in K-12 education? A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 148(1-2), 1–26. <https://doi.org/10.1037/bul0000354>
- Kokkelenberg, E. C., Dillon, M., & Christy, S. M. (2008). The effects of class size on student grades at a public university. *Economics of Education review*, 27(2), 221-233. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2006.09.011>
- Leal-Soto, F., & Alonso-Tapia, J. (2017). Cuestionario de Clima Motivacional de la Clase: Validez intercultural, intergénero, evolutiva y predictiva. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 45(3). <https://doi.org/10.21865/RIDEP45.3.05>
- Li, S., & Li, G. (2024). Revisit English Learner Autonomy Among Chinese Non-English Major Students During the COVID-19 Lockdown. *SAGE Open*, 14(4). <https://doi.org/10.1177/21582440241289725>
- López-Moya, M., & Morán-Astorga, C. (2014). Diseño de un programa de motivación de logro desde el ámbito de la educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 61-69. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.481>
- Marley, S. C. & Wilcox, M. J. (2022). Do family and peer academic social supports predict academic motivations and achievement of first-year college students?. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(3), 958-973. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2020-0158>
- Martínez de Guzmán, B. L. (2024). Estrategias didácticas para la educación superior en modalidad virtual. *Revista Docencia Universitaria*, 5(2), 1–13. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v5i2.75>
- Medrano, A. y Pérez, E. (2010). Adaptación de la Escala de Satisfacción Académica a la población universitaria de Córdoba. *Summa Psicológica*, 7(2), 5-14. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.117>

- Moriarty, B., Douglas, G., Punch, K., & Hattie, J. (1995). The importance of self-efficacy as a mediating variable between learning environments and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 73-84. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01132.x>
- O'Dea, X. C., & Stern, J. (2022). Virtually the same?: Online higher education in the post Covid-19 era. *British journal of educational technology: journal of the Council for Educational Technology*, 53(3), 437–442. <https://doi.org/10.1111/bjet.13211>
- Okada, R. (2023). Effects of Perceived Autonomy Support on Academic Achievement and Motivation Among Higher Education Students: A Meta-Analysis. *Japan Psychology Research*, 65. 230-242. <https://doi.org/10.1111/jpr.12380>
- Opendakker, M. C., Maulana, R., & den Brok, P. (2011). Teacher–student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 95–119. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.619198>
- Patzak, A., Zhang, X. (2025). Blending Teacher Autonomy Support and Provision of Structure in the Classroom for Optimal Motivation: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 37(17). <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09994-2>
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: *A Systematic Review and meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American educator*, 36(1), 12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971753.pdf>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sisto, F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Vítola-Pasetto, S., Francisca, A. de. y Guimarães-Lopes, M. (2008). Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Avaliação Psicológica*, 7, 45-55. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n1/v7n1a07.pdf>

- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223. <https://doi.org/10.1002/1520-6807>
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2019). Social cognitive theory and motivation. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of Human Motivation*. 9–26. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.2>
- Soemantri, D., Findyartini, A., Mustika, R., Felaza, E., Arsyaf, M. A., Alfandy, B. P., & Greviana, N. (2023). Looking beyond the COVID-19 pandemic: the recalibration of student-teacher relationships in teaching and learning process. *Medical Education Online*, 28(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2023.2259162>
- Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., & Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology*, 42(4), 401–420. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tasso, A. F., Hisli Sahin, N., & San Roman, G. J. (2021). COVID-19 disruption on college students: Academic and socioemotional implications. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 13(1), 9–15. <https://doi.org/10.1037/tra0000996>
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(1). 1-8. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i1.119>
- Trautwein, C. & Bosse, E. (2017). The first year in higher education—critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73, 371-387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>
- Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2009). *Understanding motivation in classrooms*. En K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 527-552). Routledge.
- Urduan, T. & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Watson, K., Handal, B., Maher, M., & McGinty, E. (2013). Globalising the class size debate: myths and realities. *Journal of International and Comparative Education (JICE)*, 2(2). 72-85. <https://doi.org/10.14425/00.50.26>

- Wigfield, A., & Wentzel, K. R. (2007). Introduction to Motivation at School: Interventions That Work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191–196. <https://doi.org/10.1080/00461520701621038>
- Yang D, Chen P, Wang H, Wang K and Huang R (2022) Teachers' autonomy support and student engagement: A systematic literature review of longitudinal studies. *Frontiers in Psychology*. 13:925955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925955>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

APÉNDICE A. Aspectos éticos

Montevideo, 2 de diciembre de 2020

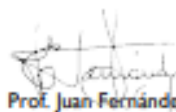
En el día de la fecha se reúne el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, a los efectos de expedirse respecto al proyecto de investigación ***Estudio del clima motivacional de clase, rendimiento académico y permanencia en Unidades Curriculares Obligatorias del Ciclo Inicial en Psicología: un diálogo entre enfoques motivacionales y sistémico***, a cargo del Mag. Nicolás Chiarino Durante.

Dicho proyecto CUMPLE CON LOS CRITERIOS ÉTICOS para la protección de los seres humanos que participan como sujetos en procesos de investigación, por lo que este Comité de Ética en Investigación OTORGA EL AVAL para su ejecución.

Pase a notificación del Mag. Nicolás Chiarino Durante (responsable del proyecto).



Prof. Agda. Alejandra Carboni



Prof. Juan Fernández



Prof. Adj. Lourdes Salvo



Prof. Adj. Marcela Schenck

HOJA DE INFORMACIÓN - ESTUDIANTES

En el marco del Proyecto de Investigación doctoral³: *Estudio del clima motivacional de clase, rendimiento académico y permanencia en Unidades Curriculares Obligatorias del Ciclo Inicial en Psicología: un diálogo entre enfoques motivacionales y sistémicos*, a cargo del investigador Nicolás Chiarino Durante, bajo la dirección de la Profa. Adj. Dra. Karina Curione (Udelar) y el Prof. Dr. Juan Antonio Huertas (UAM), se prevé la realización de un conjunto de actividades que permitirán conocer el Clima Motivacional de Clase y las posibles relaciones con el rendimiento académico y la permanencia en Unidades Curriculares Obligatorias del Ciclo Inicial de la Licenciatura.

Por ello, se le invita a participar en este proyecto a través de una de las siguientes actividades⁴:

- Cuestionarios: implica responder a un conjunto de enunciados marcando en una hoja la opción que mejor se ajuste a la perspectiva de cada estudiante. Se abordarán aspectos que se refieren al Clima Motivacional de Clase (Comunicación en el aula, interacción con el docente, motivación, etc).

- Entrevistas individuales: refiere a un espacio de conversación personal dirigida para intercambiar sobre experiencias vinculadas al Clima Motivacional de Clase, desde el lugar de estudiante o docente.

- Narrativas: se refiere a escribir un breve relato sobre la experiencia en el aula a partir de una consigna proporcionada por el investigador.

La aplicación de las diferentes técnicas no supone ningún tipo de riesgo para los participantes, ni expone a situaciones que impliquen movilización afectiva. Sin embargo, si así acontece se

³ El presente proyecto de investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología en diciembre de 2020.

⁴ Se prevé la participación de estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología en diferentes momentos del presente proyecto de investigación.

realizará el seguimiento de la situación y en caso de ser necesario se hará la sugerencia de derivación que corresponda.

El material recabado será registrado, sistematizado y analizado de forma **confidencial**. Se utilizarán procedimientos adecuados para preservar la identidad de los participantes de la investigación (cambio de nombres personales, supresión de referencias que identifiquen a los participantes, etc.). Solo el responsable del estudio y los directores de la investigación tendrán acceso completo a los datos, los cuales serán utilizados solamente para fines de investigación.

La participación es libre y voluntaria, por lo tanto, es posible retirarse en cualquier momento de la actividad sin que ello implique algún tipo de perjuicio.

Ante cualquier duda, puede comunicarse con el investigador responsable del estudio, Nicolás Chiarino al siguiente mail nchiarino@psico.edu.uy / nicolaschiarino@gmail.com o al teléfono del Instituto de Psicología Educación y Desarrollo Humano (IPEDH): 2 400 85 55 int. 360.



Asist. Mag. Nicolás Chiarino Durante

CONSENTIMIENTO INFORMADO - ESTUDIANTES

Montevideo. _____ de 2021

Declaro haber leído la hoja de información sobre el proyecto de investigación doctoral: *Estudio del clima motivacional de clase, rendimiento académico y permanencia en Unidades Curriculares Obligatorias del Ciclo Inicial en Psicología: un diálogo entre enfoques motivacionales y sistémicos*, llevado a cabo por el investigador Nicolás Chiarino Durante.

Declaro además que se me ha brindado la posibilidad de hacer cualquier pregunta sobre este estudio y en caso de haber formulado preguntas, las mismas fueron respondidas de forma satisfactoria.

He sido informado/a de que mi participación en este estudio es voluntaria y que los datos recabados serán sistematizados y analizados de forma confidencial por el investigador responsable, quien utilizará procedimientos adecuados para preservar mi identidad (cambio de nombres personales, supresión de referencias que identifiquen a los participantes, etc.).

A su vez, he sido informado/a de que en el caso de que me quiera retirar de la investigación, lo podré hacer en cualquier momento sin tener que dar explicaciones, lo cual no supondrá ningún tipo de inconveniente.

Acepto las condiciones acordadas en el presente documento y permito que mi información sea utilizada para los fines de esta investigación.

FIRMA DEL PARTICIPANTE.....

ACLARACIÓN.....

FIRMA DEL INVESTIGADOR RESPONSABLE:

ACLARACIÓN:.....

HOJA DE INFORMACIÓN - DOCENTES

En el marco del Proyecto de Investigación doctoral⁵: *Estudio del clima motivacional de clase, rendimiento académico y permanencia en Unidades Curriculares Obligatorias del Ciclo Inicial en Psicología: un diálogo entre enfoques motivacionales y sistémicos*, a cargo del investigador Nicolás Chiarino Durante, bajo la tutoría de la profesora Adj. Karina Curione (Udelar) y la co-tutoría de Juan Antonio Huertas (UAM), se prevé la realización de un conjunto de actividades que permitirán conocer el Clima Motivacional de Clase y las posibles relaciones con el rendimiento académico y la permanencia en Unidades Curriculares Obligatorias del Ciclo Inicial de la Licenciatura.

Por ello, se le invita a participar en este proyecto a través de una de las siguientes actividades⁶:

- Entrevistas: se tratan de espacios grupales o individuales en el que se busca intercambiar sobre perspectivas y experiencias vinculadas al clima motivacional de clase en la enseñanza de Psicología durante el Ciclo Inicial. Se prevé que las instancias de entrevistas tengan una duración estimada de 30-45 minutos.

- Cuestionarios: implica responder a un conjunto de enunciados marcando en una hoja la opción que mejor se ajuste a la perspectiva de cada docente. Se abordarán aspectos que se refieren al Clima Motivacional de Clase (Comunicación en el aula, interacción con el docente, motivación, etc).

- Narrativas: se refiere a escribir un breve relato sobre la experiencia en el aula a partir de una consigna proporcionada por el investigador.

⁵ El presente proyecto de investigación cuenta con el aval del Comité de Ética de la Facultad de Psicología en diciembre de 2020.

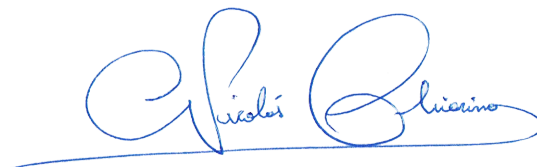
⁶ Se prevé la participación de estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología en diferentes momentos del presente proyecto de investigación. La actividad a realizar dependerá de la fase del proyecto que se encuentre en desarrollo. La participación no implica el compromiso de realizar más de una actividad durante el proceso de investigación.

La aplicación de las diferentes técnicas no supone ningún tipo de riesgo para los participantes, ni expone a situaciones que impliquen movilización afectiva, sin embargo, si así acontece se realizará el seguimiento de la situación y en caso de ser necesario se hará la sugerencia de derivación correspondiente.

El material recabado será registrado, sistematizado y analizado de forma **confidencial**. Se utilizarán procedimientos adecuados para preservar la identidad de los participantes de la investigación (cambio de nombres personales, supresión de referencias que identifiquen a los participantes, etc.). Solo el responsable del estudio y los tutores de la investigación tendrán acceso completo a los datos, los cuales serán utilizados solamente para la sistematización de la información.

La participación es libre y voluntaria, por lo tanto, es posible retirarse en cualquier momento de la actividad sin que ello implique algún tipo de perjuicio.

Ante cualquier duda, puede comunicarse con el investigador responsable del estudio, Nicolás Chiarino al siguiente mail nchiarino@psico.edu.uy / nicolaschiarino@gmail.com o al teléfono del Instituto de Psicología Educación y Desarrollo Humano (IPEDH): 2 400 85 55 int. 360.



Asist. Mag. Nicolás Chiarino Durante

CONSENTIMIENTO INFORMADO - DOCENTES

Montevideo. _____ de 2021

Declaro haber leído la hoja de información sobre el proyecto de investigación doctoral: *Estudio del clima motivacional de clase, rendimiento académico y permanencia en Unidades Curriculares Obligatorias del Ciclo Inicial en Psicología: un diálogo entre enfoques motivacionales y sistémicos*, llevado a cabo por el investigador Nicolás Chiarino Durante.

Declaro además que se me ha brindado la posibilidad de hacer cualquier pregunta sobre este estudio y en caso de haber formulado preguntas, las mismas fueron respondidas de forma satisfactoria.

He sido informado/a de que mi participación en este estudio es voluntaria y que los datos recabados serán sistematizados y analizados de forma confidencial por el investigador responsable, quien utilizará procedimientos adecuados para preservar mi identidad (cambio de nombres personales, supresión de referencias que identifiquen a los participantes, etc.).

A su vez, he sido informado/a de que en el caso de que me quiera retirar de la investigación, lo podré hacer en cualquier momento sin tener que dar explicaciones, lo cual no supondrá ningún tipo de inconveniente.

Acepto las condiciones acordadas en el presente documento y permito que mi información sea utilizada para los fines de esta investigación.

FIRMA DEL PARTICIPANTE.....

ACLARACIÓN.....

FIRMA DEL INVESTIGADOR RESPONSABLE:

ACLARACIÓN:.....

APÉNDICE B. Instrumentos

CMCQ (Alonso-Tapia y Fernández Heredia, 2008) (Versión adaptada y validada para el contexto de estudiantes universitarios uruguayos)

(1-Totalmente en desacuerdo, 2-Bastante en desacuerdo, 3-Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4-Bastante de acuerdo, 5-Totalmente de acuerdo)

1) En esta clase, el/la docente escucha nuestras opiniones y nos da bastante autonomía para trabajar.

2) En esta UCO, las evaluaciones que pone el/la docente tienen poco que ver con lo que ha explicado en clase.

3) El/la docente antes de explicar un tema, trata de ver qué sabemos.

4) El/la docente propone los temas paso a paso y de esta forma es más fácil entenderlos.

5) En esta clase el/la docente no fomenta la participación de estudiantes.

6) En esta clase pocos estudiantes preguntan o piden ayuda al docente porque es distante y no te ayuda.

7) El/la docente pasa muy rápido de un tema a otro y así no logro entender.

8) En esta clase, el/la docente presta más atención a estudiantes que tienen más capacidad.

9) El/la docente explica como si supiéramos temas que no sabemos.

10) Cuando el estudiantado se equivoca en clase, el/la docente responde de una forma que puede hacernos sentir mal.

11) El/la docente sabe reconocer cuando nos esforzamos por aprender y nos valora por ello siempre que puede.

12) El/la docente nos estimula a comentarle las dudas que tenemos sobre las evaluaciones.

13) El/la docente se esfuerza para que podamos relacionar lo que estamos aprendiendo con lo que ya vimos.

14) El/la docente plantea pocos ejemplos y así cuesta entender lo que explica.

15) Al docente le cuesta elogiar a los estudiantes cuando hacen algo bien.

16) Se nota que al docente de este curso le importa mucho que aprendamos de verdad, no solo de forma superficial.

17) Las evaluaciones en esta UCO son bastante adecuadas para lo que se ha trabajado en clase.

- | |
|---|
| 18) En esta clase los objetivos de las tareas propuestas por el/la docente no están claros. |
| 19) En esta clase las consignas para las tareas son claras, y nos ayudan a entender lo que hay que hacer. |
| 20) El/la docente utiliza imágenes, ejemplos o viñetas con frecuencia para ilustrar lo que explican. |
| 21) Este/a docente te hace sentir que aunque te equivoques, no pasa nada porque de los errores se aprende. |
| 22) El/la docente no detiene su explicación para ayudar a estudiantes que no logran seguir el ritmo de la clase. |
| 23) Este/a docente quiere de verdad que nosotros disfrutemos aprendiendo. |
| 24) En esta clase el/la docente procura tratar al estudiantado de forma equitativa. |
| 25) El/la docente nos presenta información nueva o sorprendente que despierta nuestro interés. |
| 26) Cuando damos un tema en esta clase, no se suele hacer referencia a lo que ya hemos visto antes. |
| 27) El/la docente se adapta al ritmo de la clase, dando tiempo para pensar. |
| 28) Las tareas propuestas por el/la docente están planteadas de forma clara y cada estudiante sabe lo que tiene que realizar. |
| 29) El/la docente no nos permite opinar sobre cómo o con quién trabajar: dan poca libertad. |
| 30) Al docente le gusta que intervengamos, nos escucha y responde a nuestras preguntas. |
| 31) En general el modo en que se nos explica y proponen las actividades es confuso: sería mejor ir paso a paso. |
| 32) En la clase de este/a docente, el trabajo es repetitivo y poco interesante. |

Satisfacción académica con el ambiente pedagógico (Adaptación Argentina - Medrano, 2010)
(1-Nunca, 2-Pocas veces, 3-Muchas veces, 4-Siempre)
Las clases de xxx me interesan
Me siento motivado con esta UCO
Me gusta el equipo docente
Me gustan las clases de xxx
La UCO responde a mis expectativas
Me siento a gusto con xxx
El equipo docente es abierto al diálogo
Siento que los contenidos de las clases de xxx se corresponden con los de mi profesión

Autoeficacia Académica (Módulo MSLQ) (Validación uruguaya Curione, 2018)
(1-Totalmente en desacuerdo, 2-Muy en desacuerdo, 3-En desacuerdo, 4-Indiferente, 5- De acuerdo, 6-Muy de acuerdo, 7-Totalmente de acuerdo)
Espero que me vaya bien en esta UCO.
Estoy seguro de que puedo entender los temas dados en esta UCO.
Espero que me vaya muy bien en esta UCO.
Creo que soy un/a buen/a estudiante.
Estoy seguro de que puedo hacer un excelente trabajo con los problemas y tareas propuestos en esta UCO.
Creo que voy a obtener una buena nota en esta UCO.
Mis habilidades de estudio son excelentes.
Creo que sé mucho sobre los contenidos de esta UCO.
Sé que seré capaz de aprender los contenidos de esta UCO.

Pauta conducción entrevista estudiantes

A - Introducción

(Agradecimiento participación, presentación investigador. Reseña breve del estudio, explicitación de la dinámica del encuentro, consentimiento para la grabación del zoom. Contame el grado de avance (las materias aprobadas) y que estás cursando actualmente...

B - Creencias CMC

- 1) En primer lugar invitarte a que me puedas comentar sobre las tres primeras palabras que te vienen a la mente cuando escuchas Clima Motivacional de Clase.
- 2) ¿Podrías comentarme más sobre estas asociaciones que realizaste.

C - Caracterización CMC en UCO

- 3) Ahora quería pedirte que puedas hacer foco en tu experiencia como estudiante en la Facultad de Psicología y en particular en la UCO de xxx: ¿Cuáles son los mensajes, acciones o estrategias realizadas por el/la docente que consideras más importantes para incentivar tus ganas de aprender?

D - Influencia de CMC en rendimiento, autoeficacia

- 4) En esta UCO:
 - Cuando estabas cursando esa UCO: ¿Sentiste que podías aprobar -xxxxx UCO-? ¿por qué?
 - ¿Cómo incide el/la docente en ese sentimiento o creencia que podrías aprobar?

E - Pensando en tu experiencia en la Facultad durante el primer año.

- 5) ¿Existen diferencias sobre el clima motivacional de clase respecto a tu experiencia entre clases en grupos numerosos y reducidos?
- 6) ¿y entre clases en modalidad virtual y presencial?

F - Discusión modelo CMC

- 7) Ahora te propongo intercambiar sobre un modelo teórico que utilizamos para pensar estos temas (se presenta el modelo comentando los ítems en sentido positivo del modelo, se comparte figura modelo como apoyo visual). Quería preguntarte, para que una clase te resulte motivante:
 - a) ¿Cuáles son los tres componentes más importantes?,
 - b) ¿los tres menos importantes?,
 - c) ¿Agregarías algo que consideras importante y no aparece en la figura
- 8) ¿Algo más que quieras agregar sobre el clima motivacional de clase en tu experiencia en la Facultad.?

G - Cierre. Agradecimiento y sugerencia de contacto futuro para difusión de resultados.

Pauta entrevista - Docentes

1) Introducción

Agradecimiento participación, presentación investigador. reseña breve del estudio, explicitación de la dinámica del encuentro, consentimiento para la grabación del zoom

2) Creencias CMC

En primer lugar invitarte a que me puedas comentar sobre las tres primeras palabras que te vienen a la mente cuando escuchas Clima Motivacional de Clase.

3) Experiencia CMC en UCO de inicio

- a) Ahora quería pedirte que puedas hacer foco en tu experiencia docente en la facultad de Psicología y en particular en la UCO xxxxxx ¿Qué mensajes, acciones o estrategias realizadas por el/la docente incidieron en sus ganas de aprender?
- b) ¿Existen diferencias en estas cuestiones respecto a tu experiencia en modalidad virtual y presencial?

4) Intercambio sobre el modelo de Clima Motivacional de Clase (Alonso-Tapia y Fernández-Heredia, 2008)

Ahora te propongo intercambiar sobre un modelo teórico que utilizamos para pensar estos temas (se presenta el modelo comentando los ítems en sentido positivo del modelo, se comparte figura modelo como apoyo visual). Quería preguntarte, para que una clase te resulte motivante:

- ¿Cuáles son los tres componentes más importantes?, ¿los tres menos importantes?,
- ¿Agregarías algo que consideras importante y no aparece en la figura
- ¿Algo más que quieras agregar sobre el clima motivacional de clase en tu experiencia en la Facultad.?

Agradecimiento y cierre.

Narrativa estudiantil sobre CMC

Consigna: Te invitamos a compartir tu experiencia como estudiante en la UCO xxxxx, con el foco puesto en tu proceso de aprendizaje. Identifica y cuéntanos qué mensajes, estrategias o acciones realizadas por tu docente incidieron en tus ganas de aprender. Te proponemos compartir tu experiencia en una página de extensión y subirla a la plataforma EVA en el lugar que indique tu docente.