

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), e1583. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1933>

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).

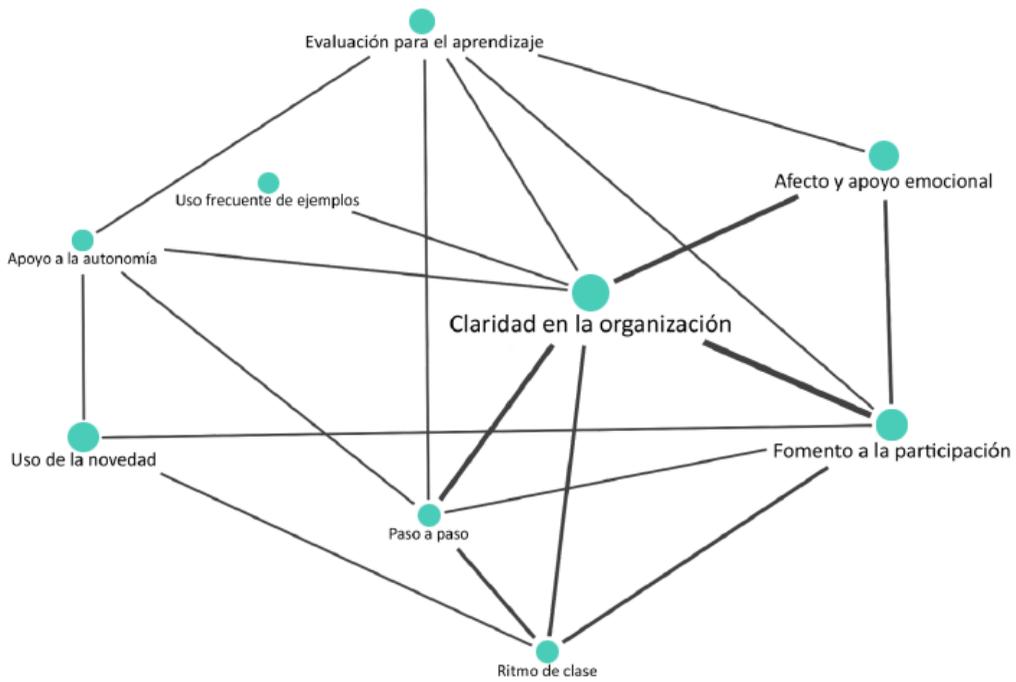
Variaciones de las percepciones estudiantiles según tamaño de la clase

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).

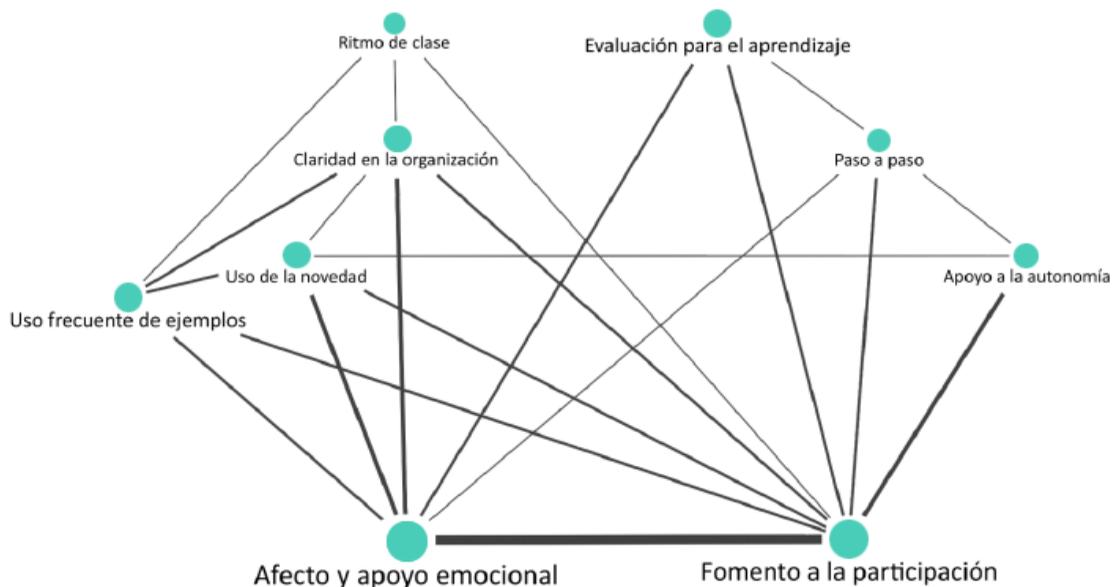
Los mapas de co-ocurrencia de códigos representan la aparición en simultáneo de los códigos vinculados a los componentes del CMC desde las percepciones estudiantiles. Con respecto a los grupos numerosos, la categoría más relevante por su

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), 1-25. <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."