



## **MEJORA DEL CLIMA MOTIVACIONAL DE CLASE A PARTIR DEL ASESORAMIENTO COLABORATIVO: EFECTOS EN PROFESORES Y ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

*IMPROVING THE MOTIVATIONAL CLIMATE IN THE CLASSROOM THROUGH  
COLLABORATIVE COUNSELLING: EFFECTS ON SECONDARY SCHOOL TEACHERS  
AND STUDENTS*

Noemí Elena **Bardelli**<sup>1</sup>

Universidad Francisco de Vitoria. Facultad de Psicología y Educación. Madrid, España

Juan Antonio **Huertas**

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica.  
Madrid, España

Lourdes **Martín**

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica.  
Madrid, España

### **RESUMEN<sup>2</sup>**

Los orientadores educativos enfrentan una fuerte resistencia al cambio en los centros escolares, arraigada en prácticas tradicionales, la sobrecarga laboral, la demanda de soluciones rápidas y la falta de apoyo institucional que caracteriza la labor docente. Este contexto subraya la necesidad de un modelo de asesoramiento colaborativo que fomente la responsabilidad y la toma de decisiones compartidas entre docentes y orientadores, facilitando así la mejora de la enseñanza. El presente estudio tiene como objetivo implementar un programa de asesoramiento basado en esta

---

<sup>1</sup> Correspondencia: Noemí Elena Bardelli. Correo-e: [noemi.bardelli@ufv.es](mailto:noemi.bardelli@ufv.es), web: <https://www.quereraprender.com/>

<sup>2</sup> Fuente de financiación: Ministerio de Economía y Competitividad (España) en el marco del proyecto de investigación "Motivación, evaluación y autorregulación. IV. Clima escolar y clima de clase. Naturaleza, determinantes y efectos en profesores y alumnos". Referencia Externa: EDU2017-89036-P.

colaboración, con un diseño y sistema de evaluación que permitan analizar sus efectos en docentes y estudiantes. El programa se desarrolló en una escuela secundaria argentina, donde un orientador trabajó con cinco profesores para alcanzar metas de cambio centradas en mejorar tanto la dimensión emocional como la instruccional del clima motivacional en el aula. La evaluación, realizada por 80 estudiantes, reveló que los profesores lograron mayores avances en las metas instruccionales que en las emocionales, lo que resultó en mejoras significativas en cuatro escalas del clima motivacional de clase y en el rendimiento académico de los estudiantes. Este estudio resalta la importancia del asesoramiento colaborativo como un factor clave para obtener mejoras concretas en el entorno educativo, favoreciendo tanto la motivación de los estudiantes como la satisfacción de los docentes en su labor.

**Palabras clave:** asesoramiento colaborativo; orientador escolar; clima motivacional de clase; rendimiento académico; satisfacción docente.

## ABSTRACT

Educational counsellors face strong resistance to change in schools, rooted in traditional practices, work overload, the demand for quick fixes and the lack of institutional support that characterises the work of teachers. This context underlines the need for a collaborative counselling model that fosters shared responsibility and decision-making between teachers and counsellors, thus facilitating the improvement of teaching. The present study aims to implement a counselling programme based on this collaboration, with a design and evaluation system to analyse its effects on teachers and students. The programme was developed in an Argentinean secondary school, where a counsellor worked with five teachers to achieve change goals focused on improving both the emotional and instructional dimensions of the motivational climate in the classroom. The evaluation, conducted by 80 students, revealed that teachers made greater progress on instructional goals than on emotional goals, resulting in significant improvements in four scales of classroom motivational climate and in students' academic performance. This study highlights the importance of collaborative counselling as a key factor in bringing about concrete improvements in the educational environment, enhancing both student motivation and teacher job satisfaction.

**Key Words:** collaborative counseling; school counselor; classroom motivational climate; academic performance; teacher satisfaction

## Cómo citar este artículo:

Bardelli, N., Huertas, J.A. y Martín, L., (2025). Mejora del clima motivacional de clase a partir del asesoramiento colaborativo: efectos en profesores y estudiantes de educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 36(3), 125-146.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.36.num.3.2025.41729>

## Introducción

El rol del orientador educativo es complejo al ser multifacético y atender a demandas de directivos, docentes, estudiantes y sus familias (Fernández y Mederos, 2018; Morales, 2020; Zyromski y Dimmitt, 2023). En Argentina, el trabajo de este profesional, especialmente en la educación secundaria, presenta características singulares. La primera de ellas proviene de la coexistencia de diversas concepciones acerca del asesoramiento en el contexto escolar que obturan la implementación de intervenciones compartidas y coherentes. Esta disparidad surge de la diversidad de perfiles formativos -psicólogos, licenciados en educación, psicopedagogos y trabajadores sociales, entre otros- habilitados por el sistema educativo para acceder a este puesto (Bayeto, 2016; Comelles et al., 2023). A esto se añade la precariedad de las condiciones laborales, con una inestabilidad permanente de profesionales, que dificulta la conformación y consolidación de equipos de asesoramiento (Rubio, 2022).

La segunda característica se refiere a la predominancia del modelo clínico en el asesoramiento (Román et al., 2020). Este enfoque, basado en la "derivación", se centra en intervenir con aquellos estudiantes sobre quienes recaen sospechas de problemas de aprendizaje, lo que puede llevar a la victimización, culpabilización e incluso patologización (Amor y Serrano, 2020). Esto genera una brecha entre los docentes, quienes se centran en identificar situaciones problemáticas en el aula, y los orientadores, que se encargan de confirmar esas sospechas mediante diagnósticos y la implementación de intervenciones individualizadas que se alejan de una inclusión escolar genuina.

La tercera y última característica se relaciona con la atención a situaciones que requieren una resolución inmediata, reduciendo el trabajo del orientador a esfuerzos constantes por estabilizar la convivencia escolar (Nicastro, 2017). El malestar y desgaste que esto genera se agrava cuando los límites sobre su pertenencia al equipo de conducción institucional son difusos y las responsabilidades asignadas resultan aleatorias. En este contexto, las intervenciones de los orientadores que involucran a los docentes quedan relegadas, limitando así las oportunidades de enfocar el asesoramiento en la mejora de la enseñanza.

Promover una práctica de asesoramiento realista frente a las características que afectan el trabajo del orientador representa un desafío constante. La literatura científica sostiene que las buenas prácticas de asesoramiento se fundamentan en la colaboración entre docentes y orientadores, lo que no solo fortalece la relación, sino que también motiva procesos de mejora (Kennedy, 2019; Vega et al., 2020; Bernárdez et al., 2021; Onrubia et al., 2022; Popova et al., 2022). Este modelo es crucial para transformar rutinas poco flexibles y actitudes individualistas que están profundamente arraigadas en el "habitus" profesional (Twyford et al., 2017; Gaete, 2018; Monereo y Badia, 2020).

Reconfigurar el trabajo del orientador a través del asesoramiento colaborativo implica la creación de espacios de reflexión específicos para cada contexto, donde se puedan establecer metas u objetivos compartidos entre la orientación y el profesorado (Sánchez y García, 2009; Martín y Solé, 2011; Domingo et al., 2014; Sánchez y Manzanares, 2017). Para lograrlo, es fundamental que la meta de mejora sea definida por el propio docente, mientras que el orientador/a se encargue de coordinar los medios y las acciones necesarios para llevarla a cabo (Traver y Moliner, 2023). Una vez implementada, la colaboración debe extenderse a proporcionar el apoyo necesario para

que el docente pueda evaluar los cambios producidos y mantener un proceso de reflexión sostenido en el tiempo (Soto et al., 2017).

### *El clima motivacional de clase como soporte para una reflexión entre profesores y orientadores*

Una de las preocupaciones que afecta tanto al profesorado como al trabajo de asesoramiento es la atención a las interacciones que se producen en el aula, las cuales son fundamentales para propiciar un clima motivacional que incida en el aprendizaje.

La noción de clima de clase ha sido abordada en distintos estudios e investigaciones desde hace tiempo (Lazowski y Hulleman, 2016, Alonso et al., 2020). Como señala Robinson (2023) el clima que perciben los estudiantes proviene de una secuencia que empieza en los docentes con las creencias y las competencias didácticas que tienen. Estos las actualizan en las acciones que deciden usar en cada una de sus clases al enseñar. Los estudiantes reciben y actúan sobre estos modos. El resultado final es, entre otras cosas, su percepción de clima motivacional.

Ames (1992) fue pionera en caracterizar el clima como un contexto de aprendizaje dinámico y cambiante, dependiente de múltiples factores, que concretó en el acrónimo TARGET (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupamiento, Evaluación y Tiempo). A partir de esta conceptualización, Alonso y Pardo (2006) revisaron las prácticas docentes habituales y analizaron su repercusión en la orientación al aprendizaje de los estudiantes. Esto permitió diseñar un cuestionario de clima motivacional (CMC-Q) (Alonso y Fernández, 2009), que se utiliza para evaluar e identificar dieciséis acciones docentes percibidas por los estudiantes que favorecen un clima motivacional de clase.

Diversos estudios han demostrado, a partir del CMC-Q, que el clima está vinculado tanto a las acciones instruccionales y socio-afectivas que los docentes realizan al enseñar (Manota y Melendro, 2016; Mieto, 2017; Alonso y Nieto, 2019) como a la satisfacción del profesorado con su labor (Simón y Alonso, 2016; Alonso et al., 2020). Además, las intervenciones centradas en el clima motivacional han mostrado mejoras en el rendimiento académico (Schwinger et al., 2016; Huertas et al., 2019; Leal et al., 2023) y han contribuido a la disminución de situaciones disruptivas y conflictivas, lo que incrementa el compromiso con el aprendizaje (Villasana y Alonso, 2015).

Cercano a lo motivacional, se encuentra el conjunto de relaciones emocionales que se desarrollan en el aula. Según Ruzek et al. (2016), las emociones que configuran un clima específico desempeñan un papel crucial, influyendo en el bienestar y el ajuste psicológico tanto del profesorado como de los estudiantes. Jennings y Greenberg (2009) y Becker et al. (2014) subrayan la relevancia de lo emocional en el cambio conceptual y el aprendizaje profundo, destacando que las emociones afectan procesos clave como la memoria, el uso de estrategias cognitivas reguladoras, la atención y los procesos motivacionales, tanto intrínsecos como extrínsecos (Lazowski y Hulleman, 2016).

La necesidad de abordar el clima emocional en el aula se hace evidente en investigaciones como las de Korpershoek et al. (2016) y Joe et al. (2017), que resaltan la importancia de atender las necesidades que emergen de las interacciones entre docentes y estudiantes. Esta atención requiere un esfuerzo considerable por parte del profesorado (Johnson et al., 2017; Roca et al., 2019;

Jurado et al., 2020), y debe llevarse a cabo de manera colaborativa para ser verdaderamente efectiva.

En definitiva, esta revisión subraya la importancia de los aspectos instruccionales y emocionales de los climas motivacionales en el aprendizaje, proporcionando un indicador sólido que podría facilitar la reflexión sobre el cambio docente que los orientadores promueven a través del asesoramiento colaborativo. Con base en estas consideraciones teóricas y metodológicas, a continuación, se presenta el diseño, la implementación y la evaluación de un programa de asesoramiento colaborativo en una escuela secundaria argentina.

### *Objetivos*

El programa de asesoramiento diseñado implicó crear un espacio de encuentro entre cinco profesores y un orientador escolar siguiendo como heurístico el clima motivacional de clase (CMC). Se llevó a cabo una reflexión sistemática sobre las clases basada en los contenidos de las 16 escalas del CMC-Q, enfatizando la dimensión emocional e instruccional del clima, que orientaron mejoras en la enseñanza, concretadas en metas de cambio que los profesores propusieron durante las sesiones de asesoramiento. Los objetivos principales fueron los siguientes:

- Evaluar los efectos del asesoramiento colaborativo en los cambios que los profesores implementaron en sus asignaturas basados en el clima motivacional de clase.
- Examinar el impacto del programa en la percepción de satisfacción de los docentes y sus expectativas de mantener los cambios implementados.
- Analizar los efectos del programa de asesoramiento en los estudiantes, identificando cambios en la percepción del clima (CMC-Q) pre y post programa y, comparando el rendimiento académico de un grupo experimental con un grupo cuasi-control durante el primer y tercer trimestre del curso escolar.

## **Método**

### *Diseño*

Se trata de una investigación-acción a partir de un diseño cuasiexperimental pre-post con un solo grupo (León y Montero, 2020) basado en un programa de intervención en una escuela secundaria.

### *Muestra utilizada*

El programa se enfocó en trabajar con cinco profesores de tercer año, sección A, de una escuela secundaria pública de la provincia de Neuquén, ubicada en una localidad rururbana que atiende a una población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad socio-económica.

El asesoramiento fue propuesto a todos los docentes de tercer año, turno mañana (sección A), correspondiente al último año del ciclo básico del Plan de Estudios de Bachillerato en Turismo, en

respuesta a la baja motivación, el bajo rendimiento académico, la alta tasa de repitencia y el abandono escolar. De los 12 docentes que conformaban el equipo, cinco optaron por participar de manera voluntaria. Estos enseñaban Biología, Inglés, Física, Matemáticas y Viveros, compartiendo el mismo grupo de estudiantes.

80 estudiantes, con edades comprendidas entre 14 a 17 años, fueron los que participaron complementando las medidas a lo largo de ese curso y conformaron el grupo experimental. Aproximadamente un 84% presentaba sobriedad. Para conocer el perfil motivacional de los estudiantes se les administró el Cuestionario de Motivaciones, Expectativas y Valores-intereses relacionados con el Aprendizaje -MEVA- (Alonso Tapia, 2005). Los resultados señalaron que los estudiantes tenían una orientación a la evitación ( $\bar{x}=5.14$   $\sigma=0.60$ ) que indica un nivel alto de dificultades para implicarse en las tareas escolares.

El estudio incluyó también un grupo cuasi-control compuesto por 63 estudiantes de otras asignaturas del mismo año y sección, cuyos docentes optaron por no participar en el programa ni evaluar la percepción del clima motivacional en sus clases.

### *Variables e Instrumentos de medida*

#### *Variables dependientes*

- Clima motivacional de clase: se empleó el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMC-Q), versión estudiantes (Alonso Tapia y Fernández Heredia, 2009) compuestos por 32 ítems que evalúan la valoración de 16 acciones docentes con efectos motivacionales en el aprendizaje a partir de una escala Likert de cinco puntos (1 “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”).
- Rendimiento académico: se solicitaron a la Dirección de la escuela las calificaciones del primer y tercer trimestre de los estudiantes del grupo experimental y del cuasi-control.
- Satisfacción: se diseñó una escala ad-hoc para conocer cambios en las expectativas de los profesores participantes del programa respecto de su práctica docente. La escala tenía cuatro ítems y a partir de una escala Likert de cinco puntos (1 “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”).

#### *Variables independientes*

- Programa de asesoramiento pedagógico colaborativo: el trabajo del orientador con los docentes se estructuró en tres fases, desarrolladas a lo largo de siete sesiones presenciales. Estas sesiones guiaron el diseño, la implementación y la evaluación del proceso de mejora a través de metas de cambio basadas en las escalas del CMC-Q. La evaluación de proceso del programa se realizó con los siguientes instrumentos:
  - Autorregistros: los docentes registraron de forma individual en un diario provisto por el orientador el nivel de logro de metas de cambio implementadas en sus clases considerando la percepción del propio trabajo pedagógico y la respuesta del grupo-clase.
  - Grabaciones: las siete sesiones de reflexión que tuvo el orientador con cada profesor fueron grabadas en audio.

- Videograbaciones: durante la segunda fase del programa se grabaron clases de cada profesor con los estudiantes del grupo experimental durante dos semanas.

### *Procedimiento de intervención y administración de instrumentos*

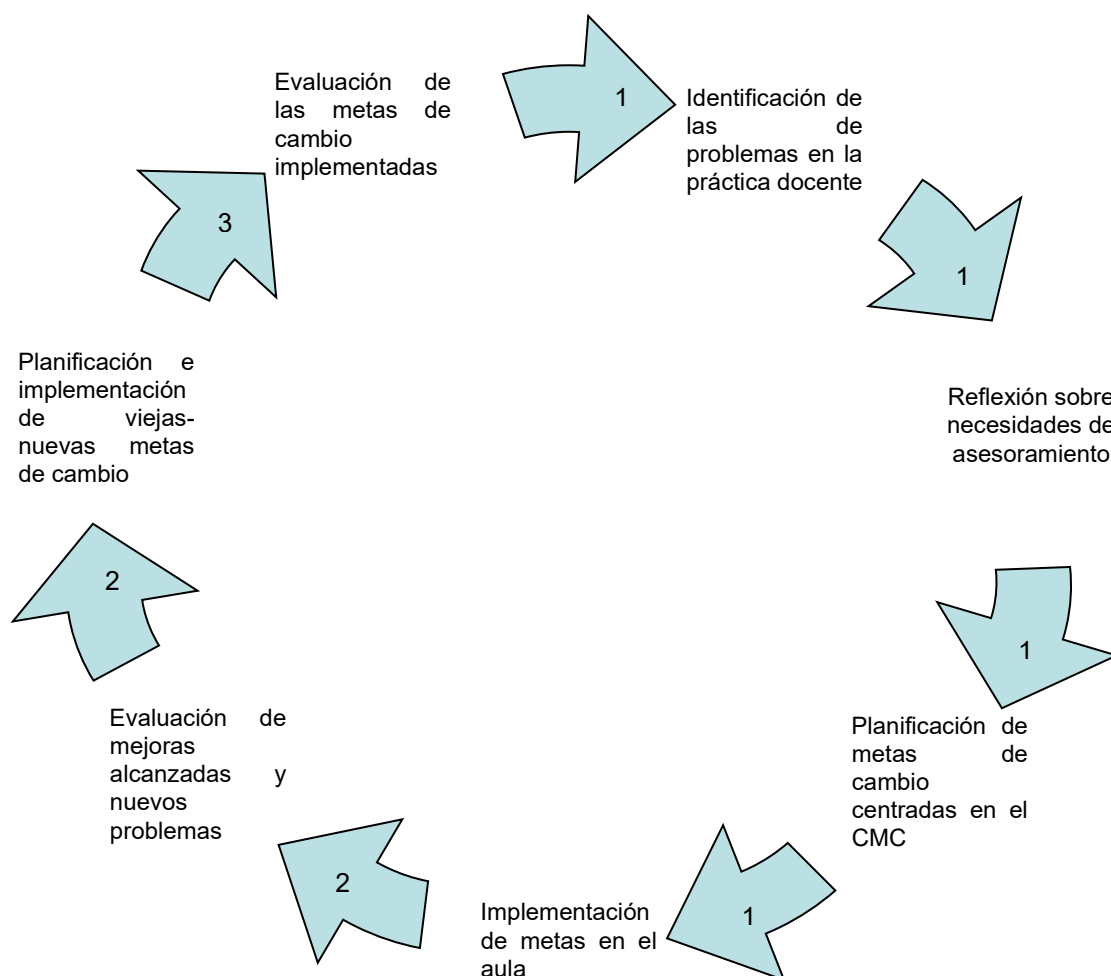
Se contactó con la escuela seleccionada, se presentó la propuesta de investigación-acción al equipo directivo para obtener su autorización y se trabajó con la asesoría pedagógica. También se contó con la colaboración del personal de la secretaría de la institución para acceder a la información del rendimiento académico a través del Sistema Integral de Unidades Educativas (S.I.Un.Ed.).

Para administrar los cuestionarios a los estudiantes se solicitó autorización a padres, madres y tutores y se destinaron dos sesiones de 30 minutos cada una para la administración pre-post.

La implementación de las tres fases del programa de asesoramiento implicó la dinámica de trabajo que se expone en la Figura 1.

**Figura 1**

*Fase 1, 2 y 3 del proceso de asesoramiento colaborativo*



Fuente: Elaboración propia

Para favorecer la colaboración en estas fases se propusieron recursos y herramientas específicas que se desarrollan a continuación:

Primera fase: se realizaron cuatro sesiones de trabajo de frecuencia quincenal. Estas se enfocaron en el análisis de casos expuestos en narraciones basadas en el clima motivacional de clase que representaban situaciones potencialmente conflictivas. Tras la lectura de estos casos, el orientador iniciaba una conversación (García et al., 2014) mediante preguntas<sup>3</sup> que propiciaban el debate sobre los modos de afrontar pedagógicamente cada una de las situaciones planteadas. El propósito de estas sesiones era involucrar a los profesores en una reflexión que involucra de forma indirecta sus propias experiencias pedagógicas. Esta estrategia de intervención se alinea con investigaciones como la de Barrero et al. (2020) y Roca et al. (2019) basadas en el asesoramiento colaborativo, genera un alto compromiso en los participantes, así sirve para compartir malestares o problemas de su práctica.

Al finalizar estas cuatro sesiones, los docentes, junto al orientador, determinaron situaciones en sus clases que presentaban dificultades para enseñar. A partir de éstas, se identificaron problemas y se propusieron mejoras mediante la formulación de metas de cambio, tomando como referencia las pautas docentes que integran las 16 escalas del cuestionario CMC-Q. Es importante mencionar que estas metas se estructuraron en dos dimensiones, como se detalla en la Tabla 1. Una de estas dimensiones se enfocaba en el aspecto emocional, resaltando las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes, mientras que la otra se centraba en los aspectos instruccionales, específicamente en la organización didáctica y curricular de las propuestas de enseñanza.

**Tabla 1**

*Clasificación de pautas docentes del clima motivacional de clase en la dimensión instruccional y emocional*

| <b>Dimensión instruccional</b>        | <b>Dimensión emocional</b> |
|---------------------------------------|----------------------------|
| Participación                         | Apoyo y ayuda emocional    |
| Claridad de objetivos                 | Uso de elogios             |
| Claridad de organización              | Trato equitativo           |
| Autonomía                             | Evaluación para aprender   |
| Progresión gradual de tareas          | Mensajes de aprendizaje    |
| Uso de ejemplos                       |                            |
| Manejo del tiempo de enseñanza        |                            |
| Retroalimentación frecuente           |                            |
| Recuperación de conocimientos previos |                            |
| Integración y relación de temas       |                            |
| Novedad                               |                            |

*Nota:* Información extraída de las escalas del CMC-Q explicitadas en el estudio de Alonso Tapia y Fernández (2008) y clasificadas por una evaluación de acuerdo interjueces

<sup>3</sup> Preguntas de intercambio e implicación del orientador con los profesores a partir del análisis de casos:

¿Cuál te parece que es la situación más frecuente en tu escuela?

¿Cuál crees tú que es la más frecuente en tus clases?

¿Cuál de estos profesores crees que resuelve mejor la situación?

¿Cuál de estos relatos escogerías para describir tu propia actuación en clase?



Fue fundamental que la definición de las metas de cambio emergiera de la propia percepción del docente, producto de la reflexión sobre su práctica en conjunto con el orientador (Hattie y Timperley, 2007). Durante dos meses, los docentes implementaron las mejoras en sus aulas. Para registrar sus experiencias, se introdujo un diario que cada docente debía completar, detallando las metas fijadas y su nivel de cumplimiento.

Segunda fase: consistió en dos sesiones de trabajo (sesión cinco y seis), durante el tercer mes de implementación de este programa. En estas sesiones se llevó a cabo una revisión exhaustiva de las metas de cambio establecidas, contrastándolas con las percepciones de los estudiantes que fueron relevadas a través de los resultados del CMC-Q, instrumento que fue administrado antes de iniciar el programa. El propósito de estas sesiones fue crear un espacio en el que cada docente pudiera revisar las metas propuestas mientras continuaba implementando mejoras en sus clases. En algunos casos, los profesores decidían mantener los cambios ya realizados o incorporar nuevas modificaciones.

Tercera fase: se realizó la séptima y última sesión de este programa, que tuvo lugar antes del cierre del curso escolar. Durante la sesión, se presentó una videograbación de una clase de cada docente, registrada durante la segunda fase con el objetivo de potenciar el proceso de reflexión desarrollado hasta ese momento (Blomberg et al., 2014). Se pidió a los profesores que observaran e identificaran acciones propias y de sus estudiantes directamente relacionadas con las metas de cambio propuestas y los resultados obtenidos del CMC-Q. La sesión concluyó con una reflexión sobre los logros alcanzados en función de las metas planteadas, así como sobre las pendientes de implementar y las posibles necesidades de asesoramiento pedagógico. Este cierre también permitió una autoevaluación del proceso de trabajo a lo largo del programa.

Tras finalizar la intervención, se aplicaron los instrumentos de medida administrados al inicio del programa: satisfacción docente, percepción estudiantil del clima motivacional de clase y rendimiento académico. Los resultados se analizaron junto a cada uno de los profesores.

### *Análisis de datos*

Para evaluar el impacto en las variables dependientes, se llevaron a cabo análisis estadísticos inferenciales que incluyeron la prueba t para contrastar medias, análisis no paramétricos y análisis de regresión múltiple, todos realizados con el programa SPSS (versión 25.0). Asimismo, para los resultados de la evaluación del seguimiento del programa, se emplearon análisis cualitativos de contenido temático con Atlas.ti (versión 24.1.0). Estos análisis se basaron en datos obtenidos de los autorregistros de metas de cambio, grabaciones de audio de las siete sesiones del programa y videograbaciones de las clases de los docentes participantes.

## Resultados

### *Evaluación de las metas de cambio de los profesores*

Las metas de cambio fijadas por los cinco profesores durante las sesiones cinco y seis del programa se presentan de manera resumida en la Tabla 2. En ambas sesiones, los docentes, en colaboración con el orientador, evaluaron si continuaban con las mismas metas, realizaban modificaciones o si añadían nuevas con el fin de persistir en la mejora y dar continuidad a lo experimentado en el programa.

**Tabla 2**

*Cantidad de metas de cambio propuestas por los profesores participantes durante las sesiones cinco y seis*

| ID | Asignatura  | Sesión 5 | Sesión 6 |
|----|-------------|----------|----------|
| 1  | Biología    | 11       | 9        |
| 2  | Matemáticas | 10       | 9        |
| 3  | Física      | 10       | 6        |
| 4  | Viveros     | 8        | 6        |
| 5  | Inglés      | 3        | 2        |

*Fuente.* Elaboración propia en función de la sistematización del proceso de trabajo de los profesores con la implementación del programa

Los resultados indicaron que en la sexta sesión se logró que los docentes delimitaran las metas de cambio trabajadas. Este ajuste fue el resultado del proceso de contraste y reflexión que surgió al revisar cada profesor la videograbación de una de sus clases. La evaluación final realizada por el orientador con cada docente permitió identificar qué metas se alcanzaron y cuáles no, tal como se detalla en la Tabla 3. Esta evaluación resultó valiosa para replantear estrategias de enseñanza que fomentaran la motivación y el aprendizaje el próximo curso escolar.

**Tabla 3**

*Metas logradas y no logradas por asignatura de acuerdo con las 16 actuaciones docentes del CMC-Q*

| Asignatura                            | Biología |            | Matemática |            | Física  |            | Viveros |            | Inglés  |            |
|---------------------------------------|----------|------------|------------|------------|---------|------------|---------|------------|---------|------------|
|                                       | Logrado  | No logrado | Logrado    | No logrado | Logrado | No logrado | Logrado | No logrado | Logrado | No logrado |
| <b>Escalas del CMC-Q</b>              |          |            |            |            |         |            |         |            |         |            |
| Claridad de objetivos                 |          |            |            |            |         |            |         |            |         |            |
| Claridad de organización              |          |            |            |            |         |            |         |            |         |            |
| Manejo del tiempo de enseñanza        |          |            |            |            |         |            |         |            |         |            |
| Progresión gradual de tareas          |          |            |            |            |         |            |         |            |         |            |
| Novedad                               |          |            |            |            |         |            |         |            |         |            |
| Uso de ejemplos                       |          |            |            |            |         |            |         |            |         |            |
| Integración y relación de temas       |          |            |            |            |         |            |         |            |         |            |
| Recuperación de conocimientos previos |          |            |            |            |         |            |         |            |         |            |
| Participación                         |          |            |            |            |         |            |         |            |         |            |

| Factor                   | Presencia | Ausencia |
|--------------------------|-----------|----------|
| Autonomía                | 1         | 1        |
| Evaluación para aprender | 1         | 1        |
| Retroalimentación        | 1         | 1        |
| Apoyo y ayuda emocional  | 1         | 1        |
| Equipo de trato          | 1         | 1        |
| Uso de elogios           | 1         | 1        |
| Mensajes de aprendizaje  | 1         | 1        |

*Fuente.* Elaboración propia en función de la sistematización del proceso de trabajo de los profesores con la implementación del programa

Los resultados expuestos revelan que la mayoría de los docentes percibieron logros en muchas de las actuaciones docentes que integran un clima de clase motivacional. Hasta la quinta sesión se habían propuesto cambiar una media de 8.4 metas y lograron concretar éstas en una media de 6.8 metas al finalizar el programa.

La meta emocional más conseguida fue la de promover la equidad en el trato con los estudiantes, cuatro de los cinco profesores notaron cambios en este sentido gracias al programa. En las grabaciones de audio de las sesiones de estos docentes con el orientador se mencionó de forma recurrente un vínculo más cercano y cálido con estudiantes que hasta el momento se habían mostrado apáticos con los profesores y sin interés por aprender:

“Me di cuenta que a veces solo trabajo con los [estudiantes] que me siguen, se prenden a mis clases, y ahí dejó a un montón en el camino. Antes pensaba que era un tema de comprensión de los contenidos, pero me di cuenta que es un tema de cómo yo puedo llegar a ellos. Estar ahuyenta a lo que necesitan de mí, más allá de explicar y corregir, es un trabajo, pero en estas últimas semanas logré que dos estudiantes que siempre están ausentes participen en clase. Eso me animo a seguir probando otras formas de enseñar” (ID2).

De las metas propuestas en relación a la dimensión instruccional del clima, la claridad de organización, fue propuesta por todos y valorada como lograda:

“Yo creía que mis clases estaban organizadas, pero me di cuenta que no. Eso explicaba mucho las dificultades que tenían los alumnos para seguirme en clase. Organizar momentos con una intencionalidad específica me ayudó a aprovechar mejor el tiempo. La clase me rinde más ahora” (ID1).

Los docentes también señalaron que no se alcanzaron mejoras en relación con la recuperación de conocimientos previos, la integración y relación de temas, así como la autonomía. En las sesiones con el orientador, los docentes expusieron las dificultades que encontraron durante el proceso.

“Me cuesta ‘tocar’ los contenidos, me da miedo bajar el nivel o no cumplir con lo que dice el programa de la asignatura. Siento que siempre vamos apurados y en cada unidad parece que hacemos borrón y cuenta nueva y no hay nada que pueda retomar. Me quedo con la sensación de que siempre empiezo de cero” (ID5).

“Antes pretendía que mis estudiantes sean independientes, que resuelvan solitos, pero ahora entendí que eso no es autonomía. Me costaba verlo. Ahora que

lo comprendo, probé hacer cambios en las actividades. Empecé a tener dos o tres tipos de tareas sobre el mismo tema y les pido que ellos [estudiantes] elijan cuál quieren hacer para practicar. Esa idea me pareció buena porque si no todo el tiempo me la paso dando órdenes. Hasta ahora no me dio muchos resultados. Sinceramente no logré los cambios que yo esperaba” (ID4).

En la Tabla 4 se puede observar cómo variaron las metas en las dos últimas sesiones. Se aprecia también el predominio de las instruccionales sobre las emocionales.

**Tabla 4**

*Análisis de metas de cambio basadas en la dimensión instruccional y emocional del CMC en la sesión cinco y seis del programa de asesoramiento*

| Asignatura  | Metas docentes del CMC-Q basadas en la |          |                         |          |
|-------------|--|----------|-------------------------|----------|
|             | dimensión emocional                    |          | dimensión instruccional |          |
|             | Sesión 5                               | Sesión 6 | Sesión 5                | Sesión 6 |
| Biología    | 45.5 %                                 | 34%      | 54.5%                   | 66%      |
| Matemáticas | 30 %                                   | 34%      | 70 %                    | 66%      |
| Física      | 20 %                                   | 0        | 80%                     | 100%     |
| Viveros     | 37.7%                                  | 34%      | 62.5 %                  | 66%      |
| Inglés      | 33.3 %                                 | 50%      | 66.6 %                  | 50%      |

*Fuente.* Elaboración en función de la sistematización del proceso de trabajo de los profesores con la implementación del programa

Las metas instruccionales propuestas por los profesores abarcaban revisar la organización del tiempo, la definición de los objetivos de aprendizaje, la implementación de estrategias para fomentar la participación e incrementar el interés por los contenidos del currículo. Esta preferencia por lo instruccional podría estar relacionada con cambios que los profesores implementaron de manera más rápida y práctica en sus clases. No implicaban aspectos personales, como la comunicación y la cercanía, que requieren una revisión más profunda del compromiso emocional con los estudiantes. El caso más llamativo fue el del profesor de Física. Expresó de forma explícita que las metas de esta dimensión requerían un nivel de esfuerzo y compromiso personal mayor del que estaba dispuesto a asumir en los últimos años de su carrera docente, justo antes de jubilarse.

“Al principio cuando hablamos sobre las relaciones con los estudiantes me parecía todo muy fácil, incluso porque a algunos alumnos ya los tuve en otras materias de primero y segundo año. Acá me di cuenta que parece que no los conozco tan bien como creía. Yo estoy acostumbrado a venir, dar la clase e irme. Esto de atender sus necesidades, todavía no lo veo. Es algo extra que me cuesta y a esta altura de mi carrera es difícil que pueda hacerlo” (ID3).

### *Satisfacción docente y expectativas de continuidad de las metas de cambio implementadas*

La evaluación del impacto del programa en los profesores implicó valorar el nivel de satisfacción alcanzado y las proyecciones de continuidad en este asesoramiento, tal como se detalla en la Tabla 5. Es importante destacar que se evaluaron estos aspectos en dos momentos: primero en la quinta sesión, y luego, al concluir el programa después de la séptima.

**Tabla 5**

*Evaluación de cambios motivacionales en los profesores participantes del programa durante la sesión 5 y 7 de la intervención*

|             | Satisfacción personal |           | Expectativas de continuidad |           |
|-------------|-----------------------|-----------|-----------------------------|-----------|
|             | Sesión 5              | Sesión 7  | Sesión 5                    | Sesión 7  |
| Asignatura  | $\bar{x}$             | $\bar{x}$ | $\bar{x}$                   | $\bar{x}$ |
| Biología    | 1.98                  | 4         | 1.9                         | 3.3       |
| Matemáticas | 2.50                  | 4         | 1.8                         | 4         |
| Viveros     | 2.12                  | 3,5       | 1.8                         | 3         |
| Física      | 2.18                  | 3         | 2                           | 3.3       |
| Inglés      | 0.6                   | 3.5       | 0.3                         | 2.6       |

*Fuente.* Elaboración en función de la sistematización de la escala ad-hoc aplicada a profesores

Tal como puede observarse, hay un aumento en la satisfacción de todos los profesores una vez finalizado el programa. Este incremento se evidenció claramente después de que contrastaron sus percepciones con lo registrado en las videograbaciones de clase y luego de que analizaron la valoración de sus estudiantes a través de los resultados del CMC-Q. Además, todos mostraron interés en continuar trabajando con las metas establecidas y mantener el espacio de asesoramiento generado por el orientador escolar, como se refleja en los valores sobre las expectativas registradas y lo expresado en las sesiones de trabajo.

“Antes de verme en las grabaciones, te hubiera dicho que en mis clases las cosas marchaban bien, pero ahora que me miro y analizo, pienso en el lugar que le doy a los alumnos para participar, cómo dejar de ser yo la protagonista absoluta. Me doy cuenta en qué tengo que seguir trabajando. Tengo que dar más la palabra, abrir el juego. Estoy conforme porque me veo y sé que avancé en este tiempo, hice cambios, aunque aún pueda hacerlo mejor” (ID4).

Al analizar los resultados por docente, se advierte que la profesora de Inglés presentó los valores más bajos al analizar los autoregistros de metas de cambio realizados durante las cuatro primeras sesiones de asesoramiento. Esto se debió a cierto escepticismo y poca predisposición inicial para considerar cambios en sus prácticas. Sin embargo, entre las sesiones cinco y seis logró experimentar algunas mejoras, reflejadas en un notable aumento en su nivel de satisfacción y expectativa de éxito del programa.

“Yo ya vengo acostumbrada con el modo de trabajo que tengo. Sé que puedo hacer otras cosas en el aula, pero por falta de tiempo no llego. Soy bicho de costumbre y a esta altura de la carrera docente te preguntas si vale la pena (...) me impactó cuando me mostraste lo que los alumnos dijeron del clima que hay en mis clases. Parece que ellos no registran nada, pero evidentemente están atentos a lo que hago” (ID5).

Los dos profesores que mostraron el mayor impacto del programa fueron los de Biología y Matemáticas. Ambos reconocieron fuertes cambios en sus prácticas a partir de este asesoramiento, que redundaron en mejoras notables. En las sesiones con el orientador, hicieron alusión a su proceso de reflexión y cambio.

“Este espacio me sirvió mucho. Te diría que lo que probé me animó a reorganizar la asignatura para el próximo año. Había cosas que ya sabía que tenía que cambiar, pero ir probando poco a poco y de forma acompañada fue bueno. Me dio seguridad y mayor confianza en mí mismo” (ID1).

“Con este tipo de experiencias te das cuenta que ser docente no es pararte y vomitar los contenidos. Para que una clase funcione la tenés que organizar y eso yo lo pude hacer en este tiempo al juntarnos y pensar cómo hacer las cosas de otra manera. Volver a planificar mis clases y lo que puedo ofrecer a este tipo de alumnos es fundamental en materias que a todos les parecen difíciles como la mía” (ID2).

En términos generales, todos los participantes informaron que este tipo de asesoramiento colaborativo, basado en la reflexión y mejoras de las prácticas, requería una mayor atención y compromiso en el aula. Como consecuencia, la continuidad del trabajo depende de la implicación del orientador y del equipo directivo.

### *Efectos del programa de asesoramiento en los estudiantes*

El tercer objetivo propuesto por este programa buscó examinar si el asesoramiento colaborativo impactó en la percepción que los estudiantes tenían del clima motivacional de clase y en su rendimiento académico. La Tabla 6 muestra cambios significativos, reportados por los estudiantes de los cinco profesores participantes en las 16 escalas del CMC-Q. Estos cambios se observaron particularmente en actuaciones docentes relacionadas con mensajes de aprendizaje ( $\alpha=.054$ ), claridad de objetivos ( $\alpha=.014$ ), autonomía ( $\alpha=.022$ ) y retroalimentación ( $\alpha=.001$ ).

**Tabla 6**

*Diferencia de medias en la percepción del clima motivacional de clase pre-post programa del grupo experimental*

| Dimensiones del CMC-Q | Escalas del CMC-Q                     | Muestras emparejadas |              |
|-----------------------|---------------------------------------|----------------------|--------------|
|                       |                                       | $\bar{x}$            | $\sigma$     |
| <b>EMOCIONAL</b>      | Apoyo y ayuda emocional               | -.050                | .660         |
|                       | Uso de elogios                        | -.018                | .585         |
|                       | Trato equitativo                      | -.193                | .066         |
|                       | Evaluar para aprender                 | .125                 | .366         |
|                       | Mensajes de aprendizaje               | .237                 | <b>.054*</b> |
|                       | Participación                         | -.187                | .067         |
|                       | Claridad de objetivos                 | -.262                | <b>.014*</b> |
|                       | Claridad de organización              | -.031                | .788         |
|                       | Autonomía                             | -.256                | <b>.022*</b> |
|                       | Progresión gradual de tareas          | -.056                | .559         |
|                       | Uso de ejemplos                       | -.075                | .651         |
|                       | Manejo del tiempo de enseñanza        | -.118                | .281         |
|                       | Retroalimentación                     | -.443                | <b>.001*</b> |
|                       | Recuperación de conocimientos previos | -.012                | .906         |
|                       | Integración y relación de temas       | -.025                | .830         |
|                       | Novedad                               | -.006                | .963         |

*Fuente.* Elaboración propia función de la administración del cuestionario CMC-Q al grupo experimental

*Notas.* Diferencia de medias datos pre-post con rango de puntuaciones de mín. 1 y máx. 5

(\*) Significatividad con una probabilidad igual o menor a 0.05

En lo que respecta a la dimensión emocional del clima motivacional de clase, solo hubo un incremento en la percepción de la escala de mensajes de aprendizaje. Coincide con la apreciación de la mayoría de los docentes, aunque solo tres de ellos se habían propuesto metas de cambio para su mejora.

La dimensión instruccional del clima evidenció, como en el caso de los docentes, muchos más cambios en comparación con la dimensión emocional, vinculados con la claridad de objetivos, la autonomía y la retroalimentación. La mayoría de los docentes coincidieron con sus estudiantes en cuanto a la mejora de la claridad de objetivos. En la Tabla 6 se observa que los cambios en la escala retroalimentación fueron más notorios para los estudiantes que para los profesores. Cuatro de estos no se habían propuesto trabajar con metas vinculadas a esta escala del clima. Estos resultados subrayan que este tipo de asesoramiento puede generar efectos indirectos.

Asimismo, la percepción de los estudiantes al finalizar el programa sobre la escala autonomía mostró resultados que no coinciden con la valoración de los docentes. La mayoría del profesorado reconoció que promover la autonomía en clase era una meta no lograda y argumentaron las dificultades para conseguir una mayor toma de decisiones de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. No obstante, se evidencia que el trabajo de asesoramiento realizado con los docentes influyó indirectamente en esta escala de autonomía, porque sí lo apreciaron los estudiantes.

Finalmente se analizó si la intervención influyó en el rendimiento académico. Se compararon las calificaciones entre los estudiantes del grupo experimental y del grupo cuasi-control, en el inicio y en el final del curso escolar. En el primer trimestre, el rendimiento del grupo experimental fue notablemente menor en comparación con el grupo control (U de Mann Whitney;  $\alpha=0.0001$ ). Este resultado era previsible, ya que los profesores participantes del programa de asesoramiento coincidían con aquellos cuyas asignaturas habían tenido históricamente un rendimiento académico más bajo. Sin embargo, en el tercer trimestre, las diferencias no resultaron significativas (U de Mann Whitney;  $\alpha=0.0131$ ). Esto sugiere que el programa pudo haber influenciado el rendimiento equiparando los resultados entre las diferentes asignaturas.

Con la intención de profundizar en la evaluación del programa de asesoramiento en el rendimiento académico, se implementó una segunda medida que consistió en analizar la diferencia entre las calificaciones en el tercer trimestre menos las obtenidas en el primero. Es esperable que en cualquier sistema de enseñanza los estudiantes progresen a lo largo del curso escolar. Sin embargo, se buscaba comprobar si existían variaciones significativas en la amplitud de esa diferencia entre los dos grupos. Los resultados presentados en la Tabla 7 evidenciaron un incremento mayor en el grupo experimental ( $\bar{x}=1.92$ ,  $S=2.1$ ) en comparación con el grupo cuasi control ( $\bar{x}=1.27$ ,  $S=1.5$ ) ( $t=1.84$ ;  $\alpha=0.005$ ). Es importante también considerar que en la primera evaluación en el grupo experimental la desviación típica fue muy grande. Al final del curso esta desviación fue menor. Hubo un nivel de aprendizaje más homogéneo y similar al del grupo cuasi-control.

**Tabla 7**

*Rendimiento académico del 1° y 3° trimestre de estudiantes de tercer año, sección A, del grupo experimental y cuasi-control*

|        |              | 1° TRI (Pre) |           | 2° TRI (Post) |           |      |
|--------|--------------|--------------|-----------|---------------|-----------|------|
|        |              | N            | $\bar{x}$ | s             | $\bar{x}$ | s    |
| GRUPOS | Experimental | 80           | 5.02      | 2.63          | 6.78      | 1.70 |
|        | Control      | 63           | 6.66      | 1.31          | 7.57      | 1.01 |

*Fuente.* Elaboración propia a partir de la sistematización de las calificaciones obtenidas por el Sistema Integral de Unidades Educativas. Provincia de Neuquén. Argentina (SIUNED)

La evaluación del impacto del programa en el rendimiento académico del grupo experimental incluyó la realización de un análisis de regresión múltiple. Se analizó la capacidad predictiva del número de metas alcanzadas por cada profesor con el rendimiento académico de sus estudiantes al finalizar la asignatura. Los resultados confirmaron que los profesores que lograron un mayor número de metas incidieron en la mejora del rendimiento de sus estudiantes de manera significativa ( $\alpha=0.001$ ,  $r^2= .177$ ).

## Conclusiones y Discusión

Uno de los logros más destacados de este programa fue el establecimiento efectivo de un espacio de asesoramiento colaborativo. Esto se generó al fomentar una dinámica de trabajo innovadora, priorizando una reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza basada en la confianza. Se incentivó a los docentes a identificar por sí mismos obstáculos en sus prácticas y a partir de ahí, proponer alternativas para mejorar. Asimismo, se crearon oportunidades de experimentación didáctica al implementar mejoras basadas en el clima motivacional de clase. Todo esto permitió establecer relaciones más cercanas con los estudiantes al conocer sus opiniones sobre el clima que se generaba al enseñar (Alonso et al., 2020). En definitiva, este enfoque de asesoramiento se distanció del modelo tradicional que posiciona al orientador escolar que actúa como experto individual. Las sesiones con el orientador eran esperadas por los propios profesores, quienes las veían como oportunidades para compartir y analizar lo sucedido en sus clases con la intención de construir propuestas de mejora de forma colaborativa en base a evidencias (Asensio et al., 2021).

Las metas de cambio propuestas, centradas en los heurísticos que surgen del clima motivacional, sirvieron para objetivar y trabajar el cambio en las acciones docentes. A pesar de las diferencias individuales, todos lograron proponer cambios que implicaron una revisión de las acciones que realizaban en clase para motivar a sus estudiantes. Hasta ahora, se han encontrado estudios que describen la percepción del clima de clase de los estudiantes y su relación con variables que afectan el aprendizaje (Alansari y Rubie, 2019). Sin embargo, estos estudios no han utilizado este constructo teórico para organizar el proceso de asesoramiento.

El análisis de proceso de cambio evidencia que las metas se fueron ajustando de forma notable entre la segunda y tercera fase del asesoramiento, al confrontar las percepciones de los profesores



con la retroalimentación recibida de sus estudiantes y el análisis de la videograbación de una de sus propias clases. Esto destaca la potencialidad de estos recursos e instrumentos de evaluación para promover la reflexión y el cambio (Bardach et al., 2021; Hamre et al., 2012). Eso sí, unos fueron más ambiciosos que otros. Las metas relacionadas con la dimensión instruccional del clima motivacional resultaron más sensibles de experimentar cambios en comparación con las de la dimensión emocional.

En este asesoramiento pareció evidente que el trabajo con metas de cambio basadas en la dimensión emocional del clima demanda tiempo para consolidarse y posiblemente requiere una integración con metas instruccionales (Pöysä et al., 2019). No obstante, a lo largo del programa, se facilitó la reflexión sobre la existencia de estas metas más relacionales y se empezó a reconocer cómo las acciones de los docentes sobre el clima de clase podían mejorar el vínculo generando una mayor motivación de los estudiantes (Cárcamo y Barrios, 2018).

En cuanto a las metas relacionadas con la dimensión instruccional del clima, se observó que los profesores encontraron dificultades para diseñar e implementar acciones en el aula que promovieran el apoyo a la autonomía. No obstante, los estudiantes sí vieron al final del curso que la enseñanza había fomentado más su autonomía influyendo en las creencias que tenían sobre sus posibilidades de aprender, situación que también se advierte en otros estudios como los de Maldonado et al. (2019) y Mammadov y Schroeder (2023).

Finalmente, el tercer objetivo de este programa fue evaluar cómo este modelo de asesoramiento afectó la percepción del clima motivacional de clase de los estudiantes y su rendimiento académico. Los resultados hallados en relación con los cambios pre y post en el clima motivacional de clase permiten concluir que los estudiantes notaron mejoras en cuatro escalas de éste, resaltando un mayor impacto en la dimensión instruccional del clima. Además, se observó que ciertas metas de cambio planteadas por los profesores generaron efectos indirectos en escalas del clima no propuestas o no valoradas por estos, como fue el caso de la percepción respecto de la retroalimentación y el apoyo a la autonomía.

El impacto del programa reveló cambios satisfactorios en las calificaciones de las asignaturas impartidas por los profesores participantes del programa por encima de lo esperado. Se reconoció una relación fuerte entre los profesores que hicieron más cambios y la mejora del rendimiento académico de sus estudiantes. Esto sugiere que los docentes efectivamente mejoraron las condiciones instruccionales y emocionales de su enseñanza. Es sabido que el rendimiento académico es una variable que incluye otros factores que no solo son el aprendizaje de los estudiantes, pero este cambio no es desdeñable.

El proceso de esta experiencia ha evidenciado limitaciones que surgieron durante la investigación. La más notoria fue la dificultad para obtener la participación voluntaria de más docentes, lo que resulta en muestras reducidas. Por otra parte, el asesoramiento fue individual y se limitó a cuatro meses de duración. Para que cualquier cambio perdure se tiene que sostener este escenario colaborativo en el tiempo. Finalmente, solo se pudo comparar con el grupo cuasi-control el cambio en el rendimiento académico. No pudo evaluarse las modificaciones percibidas por los estudiantes en el clima de clase.

El reconocimiento de estos aspectos ha motivado una continua búsqueda de mejoras impulsando nuevas investigaciones de programas de asesoramiento colaborativo en Argentina, Uruguay y Chile. En estos nuevos estudios se incorpora un trabajo de reflexión grupal del orientador con los profesores, además de extender la duración del programa a todo un curso escolar. En este sentido, la experiencia presentada aquí se posiciona como un valioso antecedente de investigación que contribuye a desarrollar un modelo de asesoramiento basado en la colaboración.

## Referencias bibliográficas

- Alansari, M. y Rubie, C. (2019). 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, J. (2005). Motives, expectancies and value-interests related to learning: The MEVA questionnaire. *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Alonso, J. y Fernández, B. (2009). Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20(4), 883-889.
- Alonso, J. y Nieto, C. (2019). 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, J. y Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16(4), 295-309. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.002>
- Alonso, J., Ruiz, M. A. y 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). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D. Schunk y J. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Amor, M.I. y Serrano, R. (2020). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.321041>
- Asensio, I., Martín, M. y Bueno, J. A. (2021). Hacia una orientación basada en evidencias: aplicación a un estudio sobre adolescentes y redes. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(3), 23-40. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.3.2021.32554>
- Bardach, L., Yanagida, T., Morin, A. J. y Luftenegger, M. (2021). Is everyone in class in agreement and why (not)? Using student and teacher reports to predict within-class consensus on goal structures. *Learning and Instruction*, 71, 101400. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101400>

- Barrero, B., Segovia, J.D. y Fernández, J. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 6-18. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue1-fulltext-1751>
- Bayeto, G. (2016). Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar y sus normativas desde la perspectiva de las políticas públicas de inclusión educativa: el caso de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Problemas y debates para la investigación sobre sus prácticas. *Investigaciones en Psicología*, 21(1), 13-25.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. y Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions. An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bernárdez, A., Belmonte, M.L. y González, E. (2021). El asesoramiento como elemento de mejora para los centros educativos. *Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, 13(1), 272-290.
- Blomberg, G., Sherin, M., Renkl, A., Glogger, I. y Seidel, T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection. *Instructional Science*, 42(3), 443-463. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9281-6>
- Cárcamo, C. y Barrios, F. (2018). Creencias pedagógicas de las docentes y la cercanía en la relación percibida con sus estudiantes. En *Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 274-277). RILME. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/682745>
- Comelles, T.H., Liesa, E. y Serra, J. (coords). (2023). *El asesoramiento psicopedagógico a debate*. Graó.
- Domingo, J., Fernández, J. y Barrero, B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 151-172. <https://doi.org/10.6018/j/194131>
- Fernández, V. y Mederos, Y. (2018). El papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. REOP. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Gaete, M. (2018). Una aproximación a los miedos de docentes de secundaria en prácticas. Entre la reproducción y la transformación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 22(1), 501-517. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9939>
- García, R., Mesón, R. y Sánchez, E. (2014) Reasons for the collaborative difficulties between psychoeducational consultants and teachers: an exploratory análisis. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 278-309. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918817>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. y Scott, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Huertas, J.A., Bardelli, N. y Martín, L. (2019). Asesoramiento pedagógico colaborativo en la escuela secundaria: experiencia de investigación–acción a partir de la intervención en el clima motivacional y emocional de clase. *Revista del IICE*, 46, 113-132. <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8592>
- Jennings, P.A. y Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Joe, H., Hiver, P. y Al, A. (2017). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings. *Learning and Individual Differences*, 53, 133-144. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.005>
- Johnson, Z.D., LaBelle, S. y Waldeck, J.H. (2017). A cautious approach to reliance on interpersonal communication frameworks: the importance of context in instructional communication research. *Communication Education*, 66(1), 115-117. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1221514>
- Jurado, M., Avello, R. y Bravo, G. (2020). Caracterización de la comunicación interpersonal en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(9), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e09.2284>
- Kennedy, M.M. (2019). How We Learn About Teacher Learning. *Review of Research in Education*, 43(1), 138-162. <https://doi.org/10.3102/0091732X19838970>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. y Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *AERA. Review of Educational Research*. 86(3), 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Lazowski, R. y Hulleman, C. (2016). Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Leal, F., Ferrer, R., Alonso, J., Rivero, V. y Peredo, R. (2023). ¿Estudiante o profesor? Relevancia sobre clima motivacional de clase, motivación y rendimiento. *Revista de Psicología*, 41(1), 2023, 87-116. <https://doi.org/10.18800/psico.202301.004>
- León, O. y Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. (5ª edición). Mc Graw Hill.
- Maldonado, M., Aguinaga, D., Nieto, J., Fonseca, F., Shardin, L. y Cadenillas, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 415-439. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Mammadov, S. y Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 75, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235>
- Manota, M.A. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 19, 55-74. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2756/2666>

- Martín, E. y Solé, I. (Coords.). (2011). *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención*. Graó.
- Mieto, M. (2017). On the concept of optimal closeness. *Margin*, 84, 1-4. <https://www.margin.org/suscri/margen84/nieto-84.pdf>
- Monereo, C. y Badia, A. (2020). Un enfoque dialógico del self para comprender la identidad del profesor en tiempos de innovaciones educativas. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1572. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>
- Morales, J. A. (2020). Aportaciones de la Orientación frente a la nueva normalidad. Dimensiones de asesoramiento, objetivos y estrategias. *InterAmerican Journal of Medicine and Health*, 4, 1-4. <https://doi.org/10.31005/iajmh.v4i.163>
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Homo Sapiens.
- Onrubia, J., Lago, J.R. y Parrilla, A. (2022). Strategies for improving educational practices in an inclusive direction: collaborative consultation and participatory research. En J. Collet, M. Naranjo y J. Soldevila (Eds.), *Global inclusive education. Lessons from Spain* (pp. 83-95). Springer.
- Popova, A., Evans, D., Breeding, M.E. y Arancibia, V. (2022). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107-136, <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.K., Poikkeus, A.M. y Nurmi, J.E. (2019) Teacher-student interaction and lower secondary school students' situational engagement. *Br J Educ Psychol*, 89(2), 374-392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>.
- 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>
- Roca Carretero, B., Armengol Jové, M.A., Huerta Domínguez, L. y Onrubia Goñi, J. (2019). Recursos discursivos del asesor en un proceso de asesoramiento colaborativo para la mejora de las prácticas docentes. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 23(2), 441-461. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9725>
- Román, D., García, S., Torres, V.E., De la Caridad, M., Pantoja, P.M. y Puebla, M.R. (2020). Configuración de los aprendizajes profesionales para la asesoría psicopedagógica desde el enfoque interdisciplinar. *Revista Cognosis*, 4(4), 01-14. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v4i4.2223>
- Rubio, M. (2022). Custodiar el orden escolar. Las fronteras pedagógicas en el trabajo de asesoramiento. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 2(32), 9-20. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-327>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J.P., Gregory, A., Mikami, A.Y. y Pianta, R.C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>



- Sánchez, E. y García, R. (2009). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 29-48). Graó.
- Sánchez, J. y Manzanares, A. (2017). *Equidad y orientación en la educación secundaria*. La Muralla.
- Schwinger, M., Steinmayr, R. y Spinath, B. (2016). Achievement goal profiles in elementary school: Antecedents, consequences, and longitudinal trajectories. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 164-179. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.006>
- Simón, C. y Alonso, J. (2016). Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado. *Revista de Psicodidáctica*. 21(1), 65-86. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13202>
- Soto, J., Figueroa, I. y Yáñez, C. (2017). Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 245-264. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100015>
- Traver, S. y Moliner, O. (2023). Hacia un rol transformador del asesor/a ante las nuevas políticas en educación inclusiva. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 65-81. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38887>
- Twyford, K., Le Fevre, D. y Timperley, H. (2017). The influence of risk and uncertainty on teachers' responses to professional learning and development. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 86-100. <https://doi.org/10.1108/jpcc-10-2016-0028>
- Vega, F., Gràcia, M. y Riba, C. (2020). Collaborative counselling: Influence on the teaching professionals' conceptions as promoters of children's communication and language. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, (30)2, 227-245. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.25>
- Villasana, M. y Alonso, J. (2015) Validez transcultural del «Cuestionario de Clima Motivacional de Clase»: comparación entre estudiantes franceses y españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 227-246. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13034>
- Zyromski, B. y Dimmitt, C. (Eds.) (2023). *School Counseling Research: Advancing the Professional Evidence Base*. Oxford University Press.

**Fecha de entrada:** 23 de junio de 2024

**Fecha de revisión:** 7 de septiembre de 2024

**Fecha de aceptación:** 22 de octubre de 2024