

Asesoramiento pedagógico colaborativo en la escuela secundaria: experiencia de investigación–acción a partir de la intervención en el clima motivacional y emocional de clase

📍 *Juan Antonio Huertas, Noemí Elena Bardelli y Lourdes Martín García*

Resumen

Siguiendo los principios del modelo asesoramiento colaborativo (Sánchez, 2000) se presenta un programa de intervención desarrollado en una escuela secundaria de Neuquén. El objetivo era implementar un modo de trabajo que facilitase la reflexión y la mejora continua de los docentes y del clima de clase. Para ello se diseñó un programa de intervención centrado en el clima motivacional y emocional, que también se quiso evaluar su impacto en docentes y estudiantes. A partir de espacios de reflexión, los profesores definieron problemas que encontraban en sus prácticas y propusieron metas de mejora. En los encuentros, el asesor se focalizaba en los diferentes aspectos que la literatura destaca en la generación de climas motivacionales y emocionales (Alonso Tapia & Fernández, 2008; Evans, Harvey, Buckley & Yan, 2009). Así los docentes lograron confrontar sus creencias, su percepción de actuación didáctica con las valoraciones de los estudiantes, que se recogían vía autoinformes y filmaciones de clases. El resultado final del programa evidenció mejoras en la sensibilidad emocional de los docentes, en su autoeficacia e interés en trabajar colaborativamente. Asimismo, los estudiantes de secundaria percibieron mejoras en el clima motivacional de clase y se apreciaron cambios positivos en el rendimiento académico. Actualmente estamos en proceso de validación internacional de este programa en España y Argentina analizando cómo los procesos motivacionales y emocionales pueden actuar recíprocamente generando mejoras en la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave:

Asesoramiento pedagógico colaborativo, clima motivacional y emocional de clase, escuela secundaria.

Collaborative pedagogical advice in secondary school: Action-research experience based on intervention in the motivational and emotional climate of the class

Abstract

Keywords:

Collaborative pedagogical counseling, class motivational and emotional climate, secondary school.

Following the principles of the collaborative counseling model (Sánchez, 2000) an intervention program developed at a secondary school in Neuquén is presented. The objective was to implement a way of working that facilitated the reflection and continuous improvement of teachers and classroom climate. For this, an intervention program focused on the motivational and emotional climate was designed, which also wanted to assess its impact on teachers and students. From spaces of reflection the teachers defined problems that they found in their practices and proposed improvement goals. In the meetings, the counselor focused on the different aspects that literature highlights in the generation of motivational and emotional climates (Alonso Tapia & Fernández, 2009; Evans *et al.*, 2009). Thus, teachers were able to confront their beliefs, their perception of didactic performance with the students' evaluations, which were collected via self-reports and class filming. The final result of the program showed improvements in the emotional sensitivity of the teachers, in their self-efficacy and interest in working collaboratively. Likewise, the students perceived improvements in the class motivational climate and positive changes were observed in academic performance. Currently the international validation of this program in Spain and Argentina aims to analyze how motivational and emotional processes can interact with each other, generating improvements in teaching and learning.

Introducción

Una aproximación teórica al estudio de los climas de clase

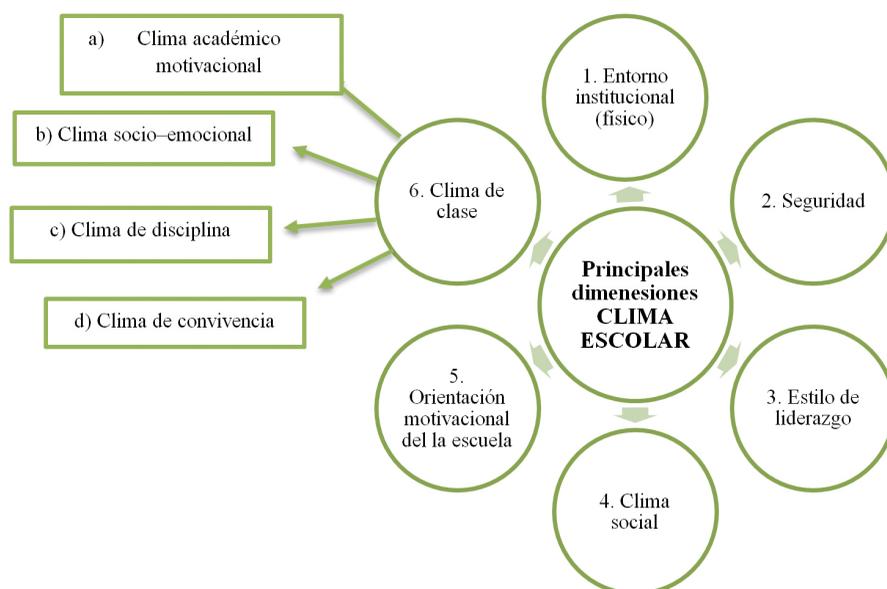
En el ámbito educacional, el estudio de la incidencia del contexto en la motivación para el aprendizaje ha despertado crecientes intereses en el campo de la investigación de este siglo (Pintrich & Schunck, 2006). Esto supuso, por un lado, la superación de una mirada explicativa centrada en factores intrínsecos a los sujetos; y, por otro lado, planteó la necesidad de conocer la influencia de las relaciones interpersonales y la configuración de los ámbitos físicos y sociales en los procesos motivacionales.

Una de las mejores formas para aprehender las influencias múltiples de los contextos y poder trabajar con las mismas, ha sido, a nuestro entender, las metáforas derivadas de las de clima social, que en un inicio se centraron en el estudio de ámbitos organizacionales. Durante los últimos cincuenta años se han realizado multitud de investigaciones centradas en los efectos que tienen los diferentes factores que configuran el *clima escolar* en el contexto educativo, su repercusión en el aprendizaje y en el bienestar de los diversos miembros de la comunidad escolar. El clima escolar se ha definido como el conjunto de interacciones que mantienen los distintos actores o agentes que conforman un centro educativo (equipo de dirección, docentes, estudiantes y familias) con el ambiente físico y social de la institución. De manera más específica, "clima escolar" remite a los patrones de las vivencias que se dan en una comunidad educativa con respecto a las reglas, objetivos, valores, interrelaciones, modelos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje y organización que, colaboran a que exista una convivencia determinada (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013; Wang & Degol, 2016). El clima escolar es considerado, a grandes rasgos, como la suma de los diversos climas de clase que se den en una institución educativa determinada (Alonso Tapia, 2017).

Una de las conclusiones a las que se ha llegado en estos años es que, de todos los climas que configuran el clima escolar, el que más influye en la motivación, la implicación, la autorregulación, el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes, es el *clima de cada clase* en concreto. Este remite al conjunto de actuaciones del docente en el aula con sus materias y las diversas interacciones socio-afectivas que mantiene con sus estudiantes, y las relaciones de estos entre sí (Daniels & Shumow, 2003; Jia *et al.*, 2009; Pianta, La Paro & Hamre, 2008; Ryan & Patrick, 2001). Es en el clima de aula donde reside el verdadero reto del día a día del docente. Más aún en el nivel medio, ya que según subraya López-González y Oriol (2016) citando los estudios de Cornejo y Redondo (2001) y Trianes, Blanca, Morena, Infante y Raya (2006), conforme van aumentando los niveles educativos, mayor es el empeoramiento del clima de clase.

En la Figura 1, mostramos una propuesta de configuraciones de los climas escolares.

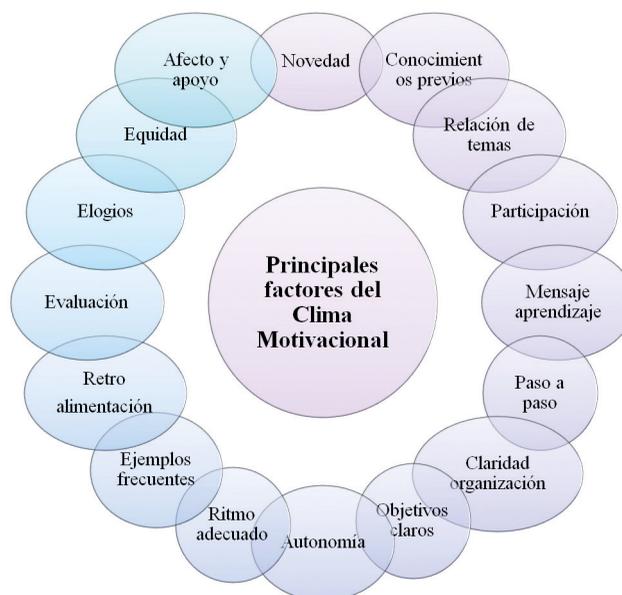
Figura 1: Principales dimensiones del clima escolar (Alonso Tapia, 2017)



Como decíamos, la configuración del clima de clase plantea desafíos a los docentes, ya que implica la organización del trabajo didáctico-pedagógico con el fin de aumentar el interés y compromiso de los estudiantes (clima motivacional), la construcción de vínculos emocionales con sus estudiantes de una determinada manera (clima emocional) y finalmente los modos en los que maneja la disciplina y promueve la convivencia en el aula (clima de convivencia y disciplina) (Evans *et al.*, 2009).

Epstein (1989) y luego Ames (1992) definieron el *clima motivacional* como un conjunto de patrones de actuación del docente que animan al interés por aprender, y lo representaron bajo el acrónimo TARGET: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo. Esto supuso un cambio sustancial en la conceptualización de clima motivacional, puesto que puntualizó elementos que favorecían el esfuerzo por aprender y no solo por una calificación. Sin embargo, estos autores no sistematizaron los patrones de actuación más adecuados, ni los relacionaron con cada dimensión que exponían. Años más tarde, Alonso Tapia y Fernández (2008), siguiendo con los patrones docentes, configuraron las actuaciones que benefician la existencia de un clima motivacional de clase orientado al aprendizaje, y lo recogieron en dieciséis categorías que exponemos en la Figura 2:

Figura 2: Categorías que componen el clima motivacional del aula (Alonso Tapia & Fernández, 2008)



Se considera que, en una clase, en la medida en que se maneje el conjunto de los patrones de la Figura 2, mayor será el grado de satisfacción del docente y de los estudiantes en las tareas de aprendizaje, y más se atribuirá la existencia de los cambios positivos al interés, esfuerzo y habilidad de los profesores. A la hora de enseñar es necesario que el docente sea capaz de propiciar el interés; facilitar la adquisición de la autonomía; encaminar a los estudiantes hacia metas adecuadas; colaborar en la asimilación de la autorregulación del pensamiento, de las emociones y del propio comportamiento, etcétera. Todas estas funciones están estrechamente ligadas a las pautas que aparecen en la Figura 2, y que deben atenderse en función de las demandas, las características y situaciones que se den en el aula. Alonso Tapia (2016), mantiene que este modelo es útil manejarlo cuando se piensa en una posible intervención o mejora en la práctica docente.

Por otra parte, el *clima emocional* se forma gracias a las diferentes experiencias que se viven regularmente en el aula: la relación docente–alumno y las competencias socio–emocionales del profesor (Jennings & Greenberg, 2009). Estas aptitudes socio–emocionales engloban el conocimiento y la conciencia de las creencias emocionales, además de la gestión que los docentes realizan de las emociones que surgen en el aula, a partir de las pautas que organizan las interacciones. Este clima influye claramente en la motivación, en el aprendizaje y en los logros de los estudiantes (Patrick & Ryan, 2005).

La empatía y el apoyo son básicos para que se configure un clima que favorezca el interés, el esfuerzo y la satisfacción de los discentes con su trabajo escolar (Joe, Hiver & Al–Hoorie, 2017), además de la satisfacción de los alumnos por el trato recibido de sus docentes (Alonso Tapia & Nieto, 2017; Butler, 2012). Cualquier interacción de calidad demanda tener la sensibilidad y la disposición de atender y escuchar a los demás.

El bienestar psicológico y el estado afectivo de niños, niñas y adolescentes se ve favorecido cuando el docente muestra su apoyo, según relata un estudio realizado a estudiantes de entre 8 y 19 años de edad (Liu, Mei, Tian & Huebner, 2016). El apoyo emocional involucra

al docente como un referente que resuelve dudas, conflictos y desorientaciones. Evaluar el clima de apoyo socio-emocional del equipo docente es sustancialmente necesario para tener una perspectiva real de lo que acontece en el aula, y también, para saber orientar las posibles intervenciones educativas (Alonso Tapia, 2017).

En el marco del clima emocional, la cercanía del profesor es esencial para los estudiantes, hasta el punto de que de ella dependerá, en gran medida, que los estudiantes demanden ayuda cuando la necesiten (Newman & Schwager, 1993). Asimismo, la cercanía beneficia a la existencia del comportamiento adecuado del alumnado en el aula (Ryan y Patrick, 2001; Wentzel, 1994) y, además, colabora a que estos se ausenten menos en clase (Moos & Moos, 1978). La cercanía depende de un estilo comunicativo cálido, flexible, poco dogmático e indudablemente creíble.

En definitiva, las claves de un buen clima emocional están en conseguir que la clase sea un espacio de mutua comprensión, de cercanía, de seguridad y de apoyo mutuo. El apoyo empírico que tienen estos factores es muy relevante. La investigación ha demostrado el papel clave que tiene la retroalimentación de los docentes en estas interacciones educativas (Evans *et al.*, 2009). La retroalimentación implica ofrecer tiempo a las dificultades de los estudiantes, proporcionar información útil y colaborar a que estos perciban que sus procesos de aprendizaje se desarrollan en entornos seguros y agradables.

Desde un enfoque preventivo, siguiendo los aportes de Pianta (1999), la comprensión del clima emocional de clase implica profundizar también en las interacciones que facilitan o reducen las situaciones de riesgo escolar. En este sentido las relaciones afectivas en el aula, se pueden caracterizar en tres dimensiones: cercanía, dependencia y conflicto. Estas se encuentran determinadas por dos dimensiones consistentes y mutuamente relacionadas: el apoyo instruccional y el apoyo emocional. Por el primero se entiende aquellas estrategias orientadas al logro del aprendizaje. Dichas habilidades son utilizadas para mantener el orden, la disciplina en el aula, para promover tanto la creatividad como la adecuada resolución de problemas, para el monitoreo y seguimiento del trabajo realizado en la clase y para la evaluación del proceso de aprendizaje (Mantzicopoulos, 2005). Por el segundo, el apoyo emocional, se encuentra ligado a la promoción de la competencia social, puesto que aborda las interacciones y su calidad afectiva, en términos de facilitar la existencia de climas positivos, de confianza y entusiasmo para enseñar y aprender (La Paro, Pianta & Stuhlman, 2004).

Lo hasta aquí expuesto, ha posibilitado reconocer, desde el campo de la investigación, el valor que tiene revisar las percepciones de los profesores sobre las relaciones que tienen con estudiantes o grupos determinados. En muchos casos, se considera que a partir de intervenciones específicas —como desarrollar experiencias directas e interacciones significativas con el contenido instruccional dentro de las aulas— los profesores pueden mejorar la calidad de las interacciones con sus estudiantes. Se previenen así situaciones tensas y dificultades propias de la rutina escolar que, llegado el caso, resultan causantes del síndrome de burnout (Byrne, 1998; Friedman, 2000).

El asesoramiento pedagógico como práctica de intervención escolar y sus particularidades en la provincia de Neuquén

Entre 2003 y 2015¹ Argentina amplió y reformuló el marco normativo del sistema educativo² y avanzó en la legislación respecto a la condición de los niños, las niñas y los adolescentes definiéndolos como sujetos de derecho. La universalización de políticas tendientes al fortalecimiento de los derechos educativos implicó para la escuela secundaria la ampliación de la obligatoriedad a todo el nivel. Este avance en materia normativa fue antecedido por una expansión del nivel, que implicó el ingreso

1. La presidencia de Néstor Kirchner (2003–2007) y las presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (2007–2015) marcan un punto de inflexión en materia de política educativa al replantear los postulados básicos de la educación argentina que se vieron manifestados en la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206.

2. Se promulgaron las siguientes normativas: Ley de Educación Técnico Profesional 26058/05, Ley de Financiamiento Educativo 26075/05, Ley Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes 26061/05, Ley de Educación Nacional 26206/06, Ley de Educación Sexual Integral 26150/06.

a las escuelas secundarias de sectores de la población de adolescentes y jóvenes que nunca antes habían accedido a ella y para los cuales no estuvieron destinadas históricamente (Gorostiaga, 2012).

En Neuquén, la articulación de políticas nacionales y provinciales tendió a ampliar y mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de la escuela secundaria. El foco de las acciones se orientó a motivar el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes y en el sostenimiento de las trayectorias educativas. Sin embargo, un conjunto de problemáticas provinciales, que afectaron principalmente al nivel medio (como la estratificación y fragmentación institucional y pedagógica, las medidas políticas de carácter asistencialista y compensadora, la diferenciación curricular a través de la pluralidad de planes de estudio, la proliferación de nuevas ofertas escolares desde el ámbito privado) (Barco, 2009), impactaron en el trabajo de la enseñanza. Estas problemáticas son entre otras, el incremento del número de días sin clases al año por paro o huelga de personal docente y no docente; el ausentismo del profesorado; el acceso de maestros de grado o idóneos a cargos por falta de profesores; la pérdida del sentido de pertenencia institucional, debido al deterioro del salario y la necesidad de trabajar más horas en diferentes escuelas. Progresivamente, estas dificultades contextuales comenzaron a repercutir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de secundaria de la provincia, determinando incluso las relaciones y vínculos pedagógicos que construyen los docentes con sus estudiantes (Hernández & Martínez, 2013).

La resolución de los problemas que la realidad áulica presenta a los docentes a diario, nos ha motivado a revisar la tarea del asesor pedagógico en el espacio escolar. La asesoría pedagógica en las escuelas secundarias se presenta como un espacio que articula y acompaña las decisiones de la gestión directiva con las prácticas de enseñanza. Para ello, se tiene en cuenta las dificultades de aprendizaje y problemáticas de convivencia escolar que comprometen a docentes, estudiantes y sus familias. Una de sus labores principales, consiste en acompañar y ayudar al docente a la búsqueda de acciones prácticas, concretas y posibles que permitan potenciar, fortalecer y orientar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Si bien la bibliografía desde hace décadas problematiza los modos de configurar las tareas propias de este profesional en las instituciones educativas (Bassedas *et al.*, 2010; Monereo i Font & Solé i Gallart, 1996), la necesidad de renovar el sentido pedagógico de su accionar propició el desarrollo de un modelo de intervención llamado *asesoramiento colaborativo* (Montanero Fernández, 2014; Sánchez, 2000) con sustento teórico y empírico. Este propone concebir al asesor como un referente institucional que, en el marco de responsabilidades compartidas, ayuda a los docentes a revisar las prácticas de enseñanza a partir de la comprensión de los procesos de aprendizaje. Este modelo, lejos de ubicar al asesor como un profesional que prescribe críticamente acciones a modo de recetas pedagógicas, propone centrar el trabajo en el acompañamiento a la resolución de dificultades que los docentes tienen. Este sistema amerita observar y comprender la realidad áulica, para poder planificar y desarrollar cambios didácticos-pedagógicos.

Asesorar colaborativamente según Sánchez (2000) implica flexibilidad y sensibilidad para acompañar en lo inmediato, revisando las creencias que los docentes tienen sobre su práctica. De este modo, se involucran inherentemente factores emocionales en las relaciones interpersonales que construyen con sus estudiantes. En este sentido, la resolución conjunta de problemas entre el asesor y los profesores, según este modelo, conlleva cuatro fases (Navarro & Sánchez, 1996; Sánchez, 2002; Sánchez & Ochoa de Eguileor, 1995). En primer lugar, la creación de una relación de colaboración y cercanía (1). Esta es necesaria para alejar y evitar las sospechas de que, dentro de las

funciones del asesor, está la de controlar al docente, marcar sus errores, sobrecargarlos con demandas o generar incertidumbres que reconocen en su práctica cotidiana. En segundo lugar, la construcción de problemas (2) reconociendo situaciones que urgen en la realidad áulica, obturando el aprendizaje. Estas dificultades, generan desgaste emocional, frustración y malestar en los docentes, ya que despiertan, en muchos casos, preocupación, impotencia, desaliento e incompreensión. En tercer lugar, la planificación de soluciones (3), es decir, de propuestas de trabajo áulico contextualizadas. Este hecho, permite reflexionar sobre la enseñanza a partir de la construcción de acuerdos, de observar la posibilidad de aplicar cambios en distintos componentes didácticos e, incluso, incorporar apoyos para llevar adelante el trabajo en clase. Para ello es necesario promover consensos y reconocer las necesidades que presentan los estudiantes. Según Sánchez (2002) en último lugar, este modelo de asesoramiento contempla la supervisión de lo propuesto (4) ya que, acompañar el cambio implica evaluar los factores y condicionantes que emergen del proceso de revisión de las actuaciones conjuntas de la labor educativa.

Lo expuesto resulta ser un modelo interesante de intervención, puesto que nos permite centrar el trabajo del asesor en ayudar a resolver problemas de aprendizaje que transcurren directamente en el aula. En muchos casos, las orientaciones motivacionales de los asesores, al igual que ocurre con los docentes e incluso los estudiantes, se generan entorno a alcanzar resultados de acuerdo a objetivos prefijados institucionalmente o solicitados por quienes ejercen la dirección escolar. Estos objetivos se caracterizan por buscar el lucimiento o bien resolver las dificultades emergentes del día a día, llevando adelante acciones disociadas y al paso, sin un marco de trabajo pedagógico (Alonso Tapia, 2005).

Si bien este modelo es deseable de implementar, en el caso de la provincia de Neuquén, este presenta grandes dificultades. El cargo de asesor pedagógico en las escuelas secundarias de la provincia se caracteriza, según la normativa vigente,³ por tener un extenso listado de tareas a desarrollar, que no solo resulta excesivo, sino que su correspondencia con las problemáticas reales que se presentan en las escuelas, deja a las mismas sin cumplimiento alguno. Cabe señalar que desde el año 1980 que se creó este cargo, el Consejo Provincial de Educación ha intentado avanzar en la definición de sus tareas, perfiles profesionales de acceso al puesto e incluso condiciones laborales. Todo ello, tensiona a este profesional en relación a su vinculación con el acompañamiento y formación permanente de docentes, con la atención a estudiantes “problema” y con la participación en decisiones propias de la gestión directiva institucional. A lo largo de los años, se han desarrollado en la provincia, distintas discusiones formales e informales acerca de la delimitación de las actuaciones de los asesores. Se recuperó la experiencia de quienes en el ejercicio profesional se desempeñaban en este cargo alcanzando mejoras en las condiciones laborales dentro del sistema educativo provincial.

En definitiva, el desempeño en el cargo de asesor involucra una multiplicidad de acciones, más bien yuxtapuestas que coordinadas, y que varían de acuerdo a la trayectoria formativa del profesional, al estilo de cada centro y a las necesidades o tradiciones institucionales.

Propuesta de intervención

A continuación, presentamos una experiencia de investigación-acción (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Esto implicó el diseño de un programa, su desarrollo en el contexto educativo, la evaluación y la reflexión de una propuesta de asesoramiento pedagógico en la escuela secundaria.

3. Res. CPE 1062/12, vigente a la fecha, que define las funciones del asesor pedagógico, entre ellas: “a. Colaborar con el diseño y aplicación del proyecto de la institución, comprometiéndose activamente en el logro de los objetivos de la educación obligatoria y específicos del nivel; b. Asesorar a docentes, en la elaboración, ejecución y evaluación de la planificación institucional o proyecto educativo institucional; c. Asesorar a docentes, directivos, en los aspectos técnicos pedagógicos; d. Efectuar el seguimiento pedagógico de los/as alumnos/as con mayores dificultades de rendimiento y sugerir acciones para los sectores que correspondan en cada caso y e. Propiciar la formación y desarrollo personal de todos los alumnos/as” (Cap. VI).

Diseño de la investigación

La decisión de desarrollar esta experiencia bajo la metodología investigación-acción (Elliott, 1993; Latorre, 2003; López Gorrioz, 1993; Olson, 1991) se basó en la necesidad de articular los objetivos propuestos en una investigación práctica (Fenstermacher, 1994) que se enfocara exclusivamente en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza cotidianas para impactar en los aprendizajes habituales de estos estudiantes. Entendimos que esto resultaría de la participación de los docentes y el asesor pedagógico en procesos reflexivos que comentaremos a continuación. La reflexividad crítica es inherente a este enfoque metodológico, dado que investigar el aula permite a los docentes enfrentarse a problemas concretos que deben experimentar desde acciones de intervención singulares y adecuadas a cada contexto y situación (Kemmis, 1999). Por esto habilitamos un espacio de encuentro entre los docentes y el asesor pedagógico para analizar, reflexionar y proponer cambios en la propuesta de enseñanza.

La investigación se desarrolló en un diseño cuasi experimental pre-post (León & Montero, 1997) para conocer el efecto de la intervención a partir de medidas vinculadas, por un lado, a la percepción de satisfacción y autoeficacia en docentes y, por otro lado, a la experimentación del clima motivacional y emocional de clase en los estudiantes. Además, se buscaron mejoras en el aprendizaje a partir del rendimiento académico de los alumnos a lo largo del ciclo lectivo. Con el fin de conseguir una cierta convergencia metodológica en los resultados, optamos por recabar datos de tipo cuantitativo y cualitativo.

Participantes

La experiencia se desarrolló en una escuela pública secundaria de distrito IV de la provincia de Neuquén en un curso de tercer año. De un total de catorce docentes, se contó con cinco que mostraron predisposición a participar en el programa de intervención y dictaban materias tales como Biología, Viveros, Matemáticas, Física e inglés. En lo que respecta a los estudiantes, resulta importante señalar que la muestra inicial estuvo integrada por treinta estudiantes, pero al transcurrir el ciclo lectivo se registró un 60% de desgranamiento que implicó sostener la participación de dieciséis estudiantes en esta experiencia. Dichos alumnos, se caracterizaban por tener orientación motivacional a la evitación de las tareas más acusada de lo habitual ($x = 5,14$ $\sigma = 0,60$).

Dinámica de intervención

El diseño de este programa de investigación se centró en la calidad afectiva de las interacciones que los docentes tenían con sus estudiantes. Los objetivos de este programa fueron los siguientes: en primer lugar, *habilitar un espacio de encuentro entre el docente y el asesor pedagógico para analizar y reflexionar juntos acerca de la enseñanza, poniendo en el centro del encuentro, la tarea pedagógica*. En segundo lugar, *intervenir específicamente sobre el clima motivacional y emocional de clase, buscando así alcanzar mejoras en el rendimiento académico y la sensación de autoeficacia de los docentes*. Finalmente, en tercer lugar, *confrontar creencias, valoraciones y acciones de los profesores participantes, frente a las categorías emocionales que interpelan a la tarea docente*.

La propuesta de trabajo que organizó el desarrollo de la tarea implicó, en concordancia con el modelo de asesoramiento colaborativo, tres etapas en seis encuentros de trabajo que tuvo el asesor con los docentes participantes. La etapa I incluyó los cuatro primeros encuentros centrados en situaciones problemáticas prototípicas, cercanas a la realidad institucional y áulica de los docentes. Para realizar el acercamiento a cada situación-problema real, se propuso el análisis de casos (en formato narrativo) desde la perspectiva de la motivación situada (Agudo & Huertas Martínez, 2003;

Elliff & Huertas, 2015). Estos nos permitieron, primero, empatizar con los obstáculos que tenían en sus prácticas y segundo, reconocer modos de actuación típicos del contexto educativo. Esos relatos iban acompañados de cuatro posibles respuestas. Cada una de ellas correspondía a un modo de actuar docente, siguiendo perfiles distintos: profesor motivador, destructivo, poco demandante y desprotegido, según la clasificación propuesta por Mc Lean (2002). A partir de este primer intercambio que estaba orientado por ciertas preguntas⁴ que el asesor presentaba, los docentes, acompañados por el asesor, lograban analizar las dificultades y retos que presentaba su tarea de enseñanza en relación al grupo-clase de tercer año. Los profesores terminaban identificando categorías del clima motivacional y emocional de clase (Alonso Tapia & Fernández, 2008; Evans *et al*, 2009) que exigían ser revisadas en sus clases. Esto se concretaba en la definición y puesta en acción de sencillos cambios (metas) a implementar de forma inmediata en el aula con los estudiantes. Esto demandaba modificar o incorporar determinadas acciones a las propuestas de enseñanza en desarrollo. En síntesis, en cada uno de estos primeros cuatro encuentros buscamos la problematización de la práctica, la definición de las dificultades existentes y la configuración de las propuestas de metas de cambio a implementar. Cabe mencionar que a partir del segundo encuentro evaluamos la percepción que los docentes tenían de lo alcanzado a lo largo de la semana en sus clases. A partir de registros guiados que debían completar al salir de la clase, los docentes construían autoinformes sobre su nivel de satisfacción y sobre el tipo de reacciones que percibían de sus estudiantes. Esto nos posibilitaba en la siguiente sesión, que los docentes, junto al asesor, reflexionaran sobre la posibilidad de sostener la meta de cambio propuesta, o contemplaban la conveniencia de modificarla o ajustarla a las necesidades. O incluso en algunos casos, a no replicar su incorporación, al considerar que lo propuesto había sido logrado o que no era necesario mantenerlo.

La etapa II se correspondió con el encuentro 5. Aquí propusimos al asesor que se focalizara en analizar, junto a los participantes, los datos aportados por sus estudiantes del clima motivacional de sus clases, según la aplicación del cuestionario CMCQ (Alonso Tapia & Fernández, 2008), confrontándolo con las metas de cambio propuestas por los propios docentes. Además, a los fines de profundizar en el abordaje de categorías más emocionales del clima de clase, presentamos los resultados sobre la percepción de proximidad que los estudiantes tenían con sus docentes a partir del cuestionario “*Questionnaire on Teacher Interaction*” (QTI) de Zijlstra, Wubbels, Brekelmans y Koomen (2013) y su traducción al español por García Bacete, Ferrá, Monjas y Marande (2014). A partir de este encuentro los docentes revisaban y replanteaban las metas de cambio a implementar en el aula durante un mes, mientras eran filmados en sus clases. Cabe señalar que todos los instrumentos y metodologías utilizadas para registrar el proceso de trabajo, así como los cambios generados, fueron aplicados teniendo en cuenta pautas éticas: se tuvo en cuenta el consentimiento de directivos, docentes y responsables o tutores de los estudiantes como menores de edad.

Todo lo trabajado hasta el momento en el programa fue integrado en el último encuentro de la investigación, es decir, en la etapa III e implicó analizar todo el material recabado. Esto demandó hacer una síntesis comparativa de las creencias de los docentes a partir de las situaciones problemáticas que definían obstáculos o debilidades a trabajar en sus prácticas de enseñanza, con las metas de cambio propuestas, implementadas y valoradas, además de las percepciones de los estudiantes. Para conocer el punto de vista del alumnado, se tuvo en cuenta los resultados de los cuestionarios anteriormente mencionados y las propias filmaciones de clase. El material audiovisual nos posibilitó comparar si, efectivamente, las metas propuestas por cada uno de los docentes, al observar las acciones desarrolladas por los profesores en el aula, eran intencionalmente logradas o por su contrario, no logradas u omitidas

4. Preguntas de intercambio e implicación con los docentes, realizadas por el asesor a partir del trabajo con situaciones problemáticas: 1. ¿Cuál te parece que es la situación más frecuente en el ámbito escolar?, 2. ¿Cuál creés vos es la más frecuente en esta escuela?, 3. ¿Cuál de estos profesores creés que resuelve mejor la situación?, 4. ¿Cuál de estos relatos escogerías para describir tu propio comportamiento?, 5. Para vos, ¿qué es lo más fácil de hacer frente a esta situación?, 6. Para vos, ¿qué es lo más difícil de hacer frente a esta situación?

en sus actuaciones áulicas. Este último encuentro fue clave, ayudó a cada docente a reflexionar sobre los modos de intervenir sobre el clima motivacional y emocional de clase, a partir de diversos reflejos de su actuación real. Todo ello les conducía a conclusiones y propuestas de cambios, no solo en sus modos de enseñanza, sino también en la forma de vincularse afectivamente con sus estudiantes.

Resultados y análisis

Teniendo en cuenta que esta intervención estaba centrada en el modelo de asesoramiento colaborativo, el primer objetivo que nos propusimos implicaba generar y sostener encuentros de trabajo entre el asesor pedagógico y los docentes. Consideramos que la experiencia, efectivamente, logró cumplir con todas sus etapas: habilitó un tiempo para reflexionar de forma compartida, se intercambiaron saberes y experiencias que permitieron focalizar las preocupaciones de los participantes en el aprendizaje, incrementando la cercanía entre el asesor y los docentes. El espacio construido no adoptó un carácter catártico, basado en la queja y la demanda, sino que propició la construcción de acciones concretas y su planificación para llevarlas adelante. Queremos destacar que la propuesta logró sacar al asesor de una posición compleja, vinculada a la derivación por aluvión de problemas de estudiantes o de las quejas de los docentes respecto a condiciones externas (institucionales o materiales).

La apertura de un espacio propiciaba la experimentación en el aula de los cambios que se iban acordando, hizo que los docentes no tuvieran tan presentes sus temores e inseguridades sobre su propio quehacer:

—Con esta experiencia, para mí, como profe, el trabajo en el aula resultó más fácil, sentí que lo estaban haciendo ellos [refiriéndose a los estudiantes], todo no dependía de mí. Fue distinto porque con las propuestas de clase que armamos, yo ahora acompaño, oriento, respondo dudas y así logramos llevarnos mejor.

Nuestro empeño por centrarse en la motivación de los adolescentes respecto al aprendizaje, derivó, en la mayoría de los docentes, en un incremento de la sensación de cercanía y confianza en la labor del asesor.

Asimismo, nos encontramos con un mayor compromiso con la propia tarea, ya que los docentes reconocieron renovados motivos para desarrollar el trabajo didáctico y pusieron en duda prácticas sostenidas por tradición institucional o comodidad personal. “La dinámica de trabajo se nota que es mejor ahora y realmente me da para seguir trabajando así con este grupo o con los otros que tengo en esta escuela”.

Como hemos comentado, el contenido de las sesiones giró en torno al trabajo sobre el clima motivacional de clase. Con el paso del tiempo, en los distintos encuentros, los participantes advirtieron que un pequeño cambio en una de las categorías del clima motivacional movilizaba no solo sus creencias, sino las propias acciones, provocando otras modificaciones en su quehacer didáctico-pedagógico. Esto se evidenció en una de las entrevistas con los docentes participantes:

—Yo intenté probar todo lo que vinimos hablando juntos y está bueno porque cuando salen bien las cosas te dan ganas de seguir probando y ver qué pasa. Te das cuenta de que con probar cosas nuevas en el aula no perdés nada, es más, salís ganando vos y los chicos.

El programa demostró, por tanto, que asesorar de este modo activaba en los docentes la necesidad de emprender indagaciones de nuevas acciones, hacían que luego de los encuentros de trabajo, la enseñanza se percibiera como un puzzle que debían rearmar buscando nuevas piezas.

Consideramos que, si bien los autoinformes recogidos señalaron que la motivación por enseñar fue incrementada en los docentes participantes, las lógicas resistencias al cambio también aparecieron. Modificar las propuestas de enseñanza se percibía como un esfuerzo y una exigencia que se sumaban a su actuación didáctica rutinaria. A su vez los docentes tomaron conciencia de que los cambios que ellos procuraban no se trasladaban automáticamente a una mejora notable de los resultados de aprendizaje concretos en los estudiantes. Esto les permitió comprender la necesidad de sostener estas dinámicas de trabajo en el tiempo, para alcanzar lo propuesto, tal como se advierte en las siguientes palabras de uno de los docentes participantes:

—Yo creo que lo que me propuse lo alcancé, pero parcialmente. Necesito más tiempo porque ahora me doy cuenta de que hay cosas que parece que en el aula las hago inconscientemente o de forma automática y puedo hacerlas diferentes; claro que para mejor.

La reflexión sobre el papel de los factores emocionales en la enseñanza se puso efectivamente en discusión en el último encuentro, de forma explícita, cuando se confrontaron las creencias y actuaciones docentes con las filmaciones de clase. El propio espejo del aula actuó como motor para analizar la importancia que tenía, para cada uno, la calidad afectiva de las relaciones que construían con sus estudiantes. Para los docentes participantes resultó mucho más accesible, y quizás urgente, el trabajo con otras categorías vinculadas a revisar la organización de clase, el uso del tiempo y los objetivos buscados, que intervenir en sus relaciones socio-emocionales. Así, por ejemplo, prefirieron implementar y valorar positivamente cambios en categorías como la actuación paso a paso, el uso de ejemplos, la claridad de objetivos y la claridad en las pautas de la tarea. Priorizaron al trabajar con el asesor los aspectos curriculares y organizativos de la enseñanza, sobre aquellos que exigen revisar las relaciones interpersonales que construían con sus estudiantes, aquellas demandas afectivas que están vinculadas con la transmisión de los saberes. Al respecto uno de los participantes planteó en el último encuentro de cierre de esta experiencia:

—Después de esto que hicimos y pensando en el año que viene, me propongo trabajar distinto. Las actividades tienen que despertar la curiosidad y ahí debería promover más la participación. Sobre todo, tengo que pensar la cercanía con los chicos, pero eso no me resulta tan fácil de hacer. Hoy lo pienso y la manera de comunicarme con ellos es fundamental. Dejar las frases “no lo hagas así”, “así no”, para comenzar a dar otro tipo de retroalimentación que me conecte más con lo que les pasa cuando aprenden.

En este sentido, los docentes presentaron cada uno distintas posiciones respecto a las relaciones de cercanía que promovían en el aula. Así, por ejemplo, se evidenció que los encargados de materias como Inglés y Viveros naturalizaban su existencia, aceptando que estas son inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no advirtiendo la necesidad de generar cambio alguno en sus prácticas. Esto resulta contradictorio ya que reconocían su relevancia, identificando emociones, en términos de valencia positiva y negativa. Pero, sin embargo, no visibilizaban cómo su actuación pedagógica podría generar cambios que favorecieran o, por el contrario, dificultaran la convivencia áulica y el acercamiento al conocimiento. Otros docentes, como los de materias de Matemática y Física, reconocieron que los factores emocionales no tenían relación directa con la forma de organizar la tarea didáctica, sino que se atribuían a

características individuales de los docentes, tales como su vocación, su personalidad, su interés en la tarea y su compromiso con los estudiantes. En este sentido, pensar en las emociones implicaba un plus en la tarea que parecía depender de voluntarismos, de tiempo disponible y de predisposición al trabajo, más allá de lo establecido normativamente. Finalmente, docentes como el de la materia Biología plantearon que los factores emocionales eran condición necesaria para generar vínculos pedagógicos con sus estudiantes, demandando esto un espacio de conocimiento mutuo, empatía y comunicación. Solo si podían construir relaciones de cercanía con el grupo-clase, teniendo en cuenta las singularidades que lo constituyen, era posible problematizar la propuesta pedagógico-curricular, su pertinencia, e incluso el modo de flexibilizar su planificación de acuerdo a las necesidades. Aquí, si bien parecería que se presentan las emociones como prioridad en la tarea docente, emergieron temores, dudas e incluso sensaciones de frustración. En especial, teniendo en cuenta la cantidad de grupos que tienen, de acuerdo a las condiciones laborales que caracterizan el puesto docente en la escuela secundaria.

De un modo u otro, estas tres posiciones encontradas con esta experiencia fueron trabajadas en términos de creencias docentes a lo largo del programa. Poco a poco, fuimos consiguiendo, a partir de las metas más instruccionales que se planteaban, incidir en la configuración de un ambiente emocionalmente seguro para enseñar, generando cercanía con el saber y con el docente en términos pedagógicos. Esto se evidenció principalmente en relación a la retroalimentación. Esta categoría la eligieron revisar todos los docentes en el marco de los tipos de comunicación que promovían y, justamente, de acuerdo a la literatura, actualmente es una de las acciones docentes más influyentes en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, uno de los participantes expresó: “Creo que algo cambié, pero sé que ahí tengo que seguir trabajando, tengo que dar más la palabra y revisar el tipo de información que yo les doy cuando hago comentarios, hago preguntas o respondo las dudas que me comentan”. Al final conseguimos, también, cambios significativos en categorías emocionales del clima motivacional como el trato equitativo, los mensajes de aprendizaje y el apoyo y ayuda emocional.

Con respecto al grupo de docentes participantes, fue clara la satisfacción con su participación en la intervención. Sintieron una mayor sensación de autoeficacia y mejoraron su sensibilidad emocional. Además, gracias a este programa, los docentes experimentaron mayor interés por el asesoramiento y la labor del orientador. Pudieron constatar en qué habían mejorado sus pautas de actuación. Curiosamente, no fueron solo las que decidieron trabajar directamente con la asesora, sino que también se dieron cambios positivos en otras áreas que no habían formado parte de la intervención. Este hecho demuestra lo que comentábamos más arriba, una especie de efecto dominó: la incidencia en un factor del clima puede suponer cambios en otros factores. Lo mencionado se refleja en la siguiente cita:

—¿Sabes que después de la propuesta que hicimos juntos para este curso no puedo plantearme trabajar igual ni con este grupo ni con los otros que tengo? Deberíamos mantener estos encuentros e incluso podríamos trabajar con más profesores hablando de lo que pasa nos pasa en el aula. Quizás sea una buena idea para el año que viene. Me pasa que ahora me salen más ideas para trabajar con los chicos.

Hasta aquí hemos visto que la experiencia fue significativa de un modo u otro para los docentes y el asesor en términos formativos, pero ¿qué sucedió con los estudiantes? De los análisis de sus calificaciones antes y después del programa, se pudo constatar mejoras en su rendimiento académico por encima de lo esperado. Además, los estudiantes manifestaron cambios al final del proceso en la apreciación del clima motivacional de su clase. Señalaron cierta sensación de ganancia en la percepción de

autonomía en su aprendizaje como así también en la relevancia de las propuestas a partir de la claridad en los objetivos y la comunicación continua, precisa y ajustada a las necesidades que recibieron de sus docentes.

Conclusiones

El programa que desarrollamos en Neuquén ha motivado la necesidad de profundizar el estudio de esta estrategia de asesoramiento pedagógico colaborativo. Desde entonces, estamos revisando sus objetivos y metodologías, para validarlo internacionalmente en distintos contextos de enseñanza y aprendizaje. Lo estamos implementando en escuelas de secundaria de España y en otras provincias de Argentina como Córdoba. Tenemos en marcha experiencias similares en entornos educativos de clase media-alta, en enseñanza de formación técnica, en entornos con experiencias de inclusión educativa. En todos los casos partimos de la necesidad de contar con una buena predisposición e implicación del equipo de dirección de las instituciones educativas. Son ellos los que determinan qué cambios son relevantes, además de ser los encargados de incentivar y dar sentido a las propuestas. Pero también conviene tener en cuenta que la dirección tiene sus estilos de liderazgo y generan su clima institucional que afecta al desarrollo profesional de los docentes.

Los primeros resultados obtenidos provienen de una escuela secundaria de Burgos con buenos recursos económicos, que recibe estudiantes de familias acomodadas de esta provincia española. En principio nos recibieron con las manos abiertas, al ser un proyecto que estaba dentro de una investigación con la Universidad les atrajo, pero al final el programa no funcionó. No era lo que ellos esperaban, ni los directivos, ni los docentes, ni la asesora. Buscaban propuestas cerradas, que rápidamente cambiaran y motivaran a los estudiantes, que eran a su juicio los que tenían problemas. Recetas a añadir a sus repertorios propios, que concebían que eran buenos de partida. Se resistieron a reflexionar y a plantearse cambios en sus modos de enseñar. Hay que decir que los datos que teníamos sobre el clima en general que percibían sus estudiantes realmente no eran especialmente problemáticos, lo cual no significaba que no mostraran en los docentes algunas áreas de mejora concreta. Nos encontramos, en definitiva, con un clima escolar orientado al lucimiento y la rentabilidad inmediata y ahí no conseguimos mucho. Esta experiencia nos somete al reto de buscar cómo lograr un cambio y mejora continua cuando los docentes sienten que tienen un sistema adaptado a sus circunstancias y que los problemas están en sus estudiantes.

Todo lo expuesto hasta aquí posibilita presentar una propuesta de investigación-acción que, como se ha demostrado está abierta a cambios en función de las experiencias recogidas. Es por ello que, para las experiencias que se encuentran en desarrollo, se han contemplado una serie de modificaciones que se exponen a modo de adelanto. En primer lugar, la revisión de instrumentos de evaluación que posibiliten medir los cambios generados tanto en docentes como en estudiantes, a partir de esta modalidad de asesoramiento. Se han diseñado y adaptado instrumentos, a modo de cuestionarios, que se encuentran en proceso de validación estadística. Estas herramientas permitirán evaluar con mayor precisión aspectos emocionales del clima motivacional de clase. En estas nuevas experiencias, asimismo, se incluye instrumentos que permiten supervisar y evaluar cualitativamente el proceso de este programa, en forma de entrevistas y grupos de discusión. También estamos elaborando materiales y autoregistros para facilitar el trabajo de los asesores en este modelo colaborativo. De otra parte, si bien el trabajo con situaciones problemáticas a partir del formato de narrativas es un recurso valioso, se han explorado nuevas estrategias para conseguir que los docentes entren a analizar las situaciones problemáticas que ellos mismos consignan. Estas se orientan a definir

de forma más práctica y concreta las demandas de asesoramiento. Finalmente, se ha presentado la necesidad de profundizar el trabajo con las filmaciones de clases. Este resulta ser un material potente e innovador que demanda de nuevas técnicas de análisis para hacer más provechoso la confrontación con las creencias y metas de cambio docentes, como así también, con las percepciones de los estudiantes.

El camino, por supuesto, es largo. Pero la experiencia que vamos teniendo evidencia cómo el asesor pedagógico consigue realizar su función de asesorar y acompañar, a la vez que obtiene de los docentes y los estudiantes algunos cambios y mejoras efectivas en los climas que enmarcan su enseñanza y su aprendizaje. Creemos que por este camino merece la pena seguir.

○ Referencias bibliográficas

- » Agudo, R. y Huertas Martínez, J. A. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación. En Monereo i Font, C. y Pozo, J. I., *La universidad ante la cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*, pp. 4–62. Madrid: Síntesis.
- » Alonso Tapia, J. (2005). Motives, expectancies and value-interests related to learning: The MEVA questionnaire. *Psicothema*, 17(3), 404–411.
- » _____. (2016). Clima motivacional de clase: características, efectos y determinantes. En Veiga, F. (coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educação –Motivação para o Desempenho Académico*, pp. 9–34. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Recuperado de: www.ie.ulisbo.pt
- » _____. (2017). *Clima escolar y clima de clase. Conceptualización, efectos, revisión de programas de intervención y justificación de la selección de instrumentos de evaluación*. (Tesis). Universidad Autónoma de Madrid.
- » Alonso Tapia, J. y Fernández Heredia, B. (2008). Development and initial validation of the classroom motivational climate questionnaire (CMC-Q). *Psicothema*, 20(4), 883–889. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3570.pdf>
- » _____. (2009). Un modelo para el análisis del clima motivacional de clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 598–612.
- » Alonso Tapia, J. y Nieto, C. (2017). *Development and validity of the classroom Emotional Climate Questionnaire (CEC-Q)*. [Tesis]. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- » Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En Schunck, D. H. y Meece, J. L. (eds.), *Students perceptions in the classroom*, pp. 327–348. Nueva York: Lawrence Erlbaum.
- » Barco, S. (2009). *El Nivel Medio de Educación y la situación en la Provincia de Neuquén. Tendencias de Política Educativa y un inventario preliminar de problemas a enfrentar*. Trabajo presentado en Encuentro de Jefaturas de Departamento y Asesorías Pedagógicas “Hacia la construcción del currículum del Nivel Medio”. Departamento de Política Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahué. Neuquén: Argentina. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bQgaAKF397UJ:atencapital.org.ar/sites/default/files/ExposicionSilviaBarco.doc+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=ar>
- » Bassedas, E., Huguet, T., Plazaola, M. O., Marrodán Sáenz, M., Planas Sisquella, M., Vilella, M., Martí Monserrat, R., Seguer, M. y Coll, C. (2010). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- » Butler, R. (2012). Striving to connect: extending an achievement goal approach to teacher motivation to include regional goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*. 104(3), 726–742. doi: <https://doi.org/10.1037/a0028613>
- » Byrne, J. J. (1998). Teacher as hunger artist: Burnout: Its causes, effects and remedies. *Contemporary Education*, 69(2), 86–91.

- » Cornejo, R., y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, (15).
- » Daniels, D. H., y Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers. *Journal of applied developmental psychology*, 23(5), 495–526.
- » Elliff, H. y Huertas, J. A. (2015). *Clima motivacional de clase. Entre la variedad de climas y los diversos aprendizajes que se propician en ellos*. Comunicación presentada en VIII Simposio de la Asociación de Motivación y Emoción. Granada, España.
- » Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación–acción*. Madrid: Morata.
- » Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En Ames, C. y Ames, R. (eds.), *Research on motivation in Education*, 3. New York: Academic.
- » Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., y Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kuitui. New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131–146. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- » Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En Darling–Hammond, L. (ed.), *Review of Research in Education*, pp. 3–56. Tucson : University of Arizona.
- » Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595–606. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1991.9941813>.
- » García Bacete, F. J., Ferrá, P., Monjas, M. I. y Marande, G. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211–231.
- » Gorostiaga, J. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 141–159. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2973/297325499007.pdf>
- » Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Educación.
- » Hernández, A. y Martínez, S. (comps.). (2013). *Investigaciones en la escuela secundaria Política y trabajo*. General Roca: Publifadecs.
- » 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(1), 491–525. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- » Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80, 1514–1530. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x
- » Joe, H., Hiver, P. y Al-Hoorie, 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. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.005>

- » Kemmis, S. (1999). La investigación/acción y la política e la reflexión. En Pérez Gómez, A., Barquin Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- » La Paro, K., Pianta, R. C. y Stuhlman, M. (2004). Classroom assessment scoring system (Class): Findings from the pre-K year. *Elementary School Journal*, 104, 409–426.
- » Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó
- » León, O. G. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*, 2a. ed. Madrid: McGraw-Hill.
- » Liu, W., Mei, J., Tian, L., y Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065–1083. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1>
- » López Gorriz, I. (1993). La investigación acción como metodología de teorización y formación del profesor desde su práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 71-92.
- » López González, L. y Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students / La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130–156. doi: 10.1080/11356405.2015.1120448
- » Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43(5), 425–442.
- » Martínez Garrido, C., Krichesky, G. y García Barrera, A. (2010). El orientador como agente interno de cambio. *Revista iberoamericana de educación*, (54), 107–122.
- » Mc Lean, A. (2002). *The Motivated School*. London: Sage.
- » Monereo i Font, C., y Solé i Gallart, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- » Montanero Fernández, M. (2014). The research on school consultation in Spain: A review of its methodology and empirical results. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 525–542.
- » Moos, R. H., y Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 263–269. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.70.2.263>
- » Navarro, J. y Sánchez, E. (1996). El entrenamiento de terapeutas familiares. *Cuadernos e Terapia Familia*, (32), 11–22.
- » Newman, R. S., y Schwager, M. T. (1993). Student perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class. *Elementary School journal*, (94), 3–17. Recuperado de: <https://learningpolicyinstitute.org/product/community-schools-equitable-improvement-brief>
- » Olson, M. W. (1991). *La investigación-acción entra al aula*. Buenos Aires: AIQUE.
- » Patrick, H. y Ryan, A. M. (2005). Identifying adaptive classrooms: Dimensions of the classroom social environment. En Anderson Moore, K. y Lippman, L. H. (eds.), *What do children need to flourish?*, pp. 271–287. Nueva York: Springer.

- » Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- » Pianta, R. C. y Hamre, B. K. (2001). *Students, teachers, and relationship support consultant's manual. (STAR)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- » Pianta, R.C., La Paro, K.M., Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Bookes Publishing
- » Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- » Ryan, A. M. y Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- » Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia Y Aprendizaje*, (91), 55-77.
- » _____. (2002). El asesoramiento psicopedagógico: ¿Qué es lo que dificulta el trabajo de los profesores? *Revista gallego-portuguesa de psicología e educación*, 8(6). doi: 1138-16663.
- » Sánchez, E. y Ochoa De Eguileor, L. (1995). Profesores y psicopedagogos: Propuestas para una relación compleja. *Aula de innovación*, (5), 69-80.
- » Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- » Trianes, M. V., Blanca, M. J., de La Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, (18), 272-277.
- » Wang, M. y Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement and impact of student outcomes. *Educational Psychology Review*, (28), 315-352. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- » Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, (86), 173-182.
- » Zijlstra, A., Wubbels, T., Brekelmans, M. y Koomen, H. (2013). Child perceptions of teacher interpersonal behavior and associations with mathematics achievement in Dutch early grade classrooms. *The Elementary School Journal*, (113), 4. doi: 10.1086/669618.

Juan Antonio Huertas

Doctor en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Profesor Titular de Psicología Básica, Universidad Autónoma de Madrid. Correo electrónico: juanantonio.huertas@uam.es

Noemí Elena Bardelli

Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Doctoranda en Educación, Universidad de Buenos Aires. Becaria de Perfeccionamiento, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Correo electrónico: noemibardelli@gmail.com

Lourdes Martín García

Graduada en Magisterio de Educación Primaria–francés y Educación Especial, Universidad de Burgos. Licenciada en Filología Hispánica, Universidad de Barcelona. Investigadora en formación y doctoranda, Universidad Autónoma de Madrid. Correo electrónico: lourdes.martin@uam.es

