

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

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

 **Nicolás Chiarino**¹, Universidad de la República (Uruguay)

 **Noemí Bardelli**, Universidad Francisco de Vitoria (España)

 **Karina Curione**, Universidad de la República (Uruguay)

 **Juan Antonio Huertas Martínez**, Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen

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

Abstract

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

Palabras clave/ Keywords

Ambiente de la clase, enseñanza superior, tamaño de la clase, enseñanza de la psicología, aprendizaje en línea, pandemia, motivación

Classroom environment, higher education, class size, psychology education, electronic learning, pandemic, motivation.

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

1. Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Método

2.1. Diseño

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

2.2. Participantes y contexto del estudio

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

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

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

2.3. Instrumento

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

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

2.4. Procedimiento

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

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

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

2.5. Análisis de datos

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

3. Resultados

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

3.1. Climas motivacionales de clase en grupos reducidos y numerosos

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

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

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

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

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

Organización y secuenciación de actividades para el aprendizaje

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

Selección y presentación del contenido

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

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

Orientación hacia el aprender a aprender

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

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

Apoyo emocional

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

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

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

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

Tabla 2.
Análisis inductivo de componentes emergentes del CMC

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

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

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

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

Tabla 3

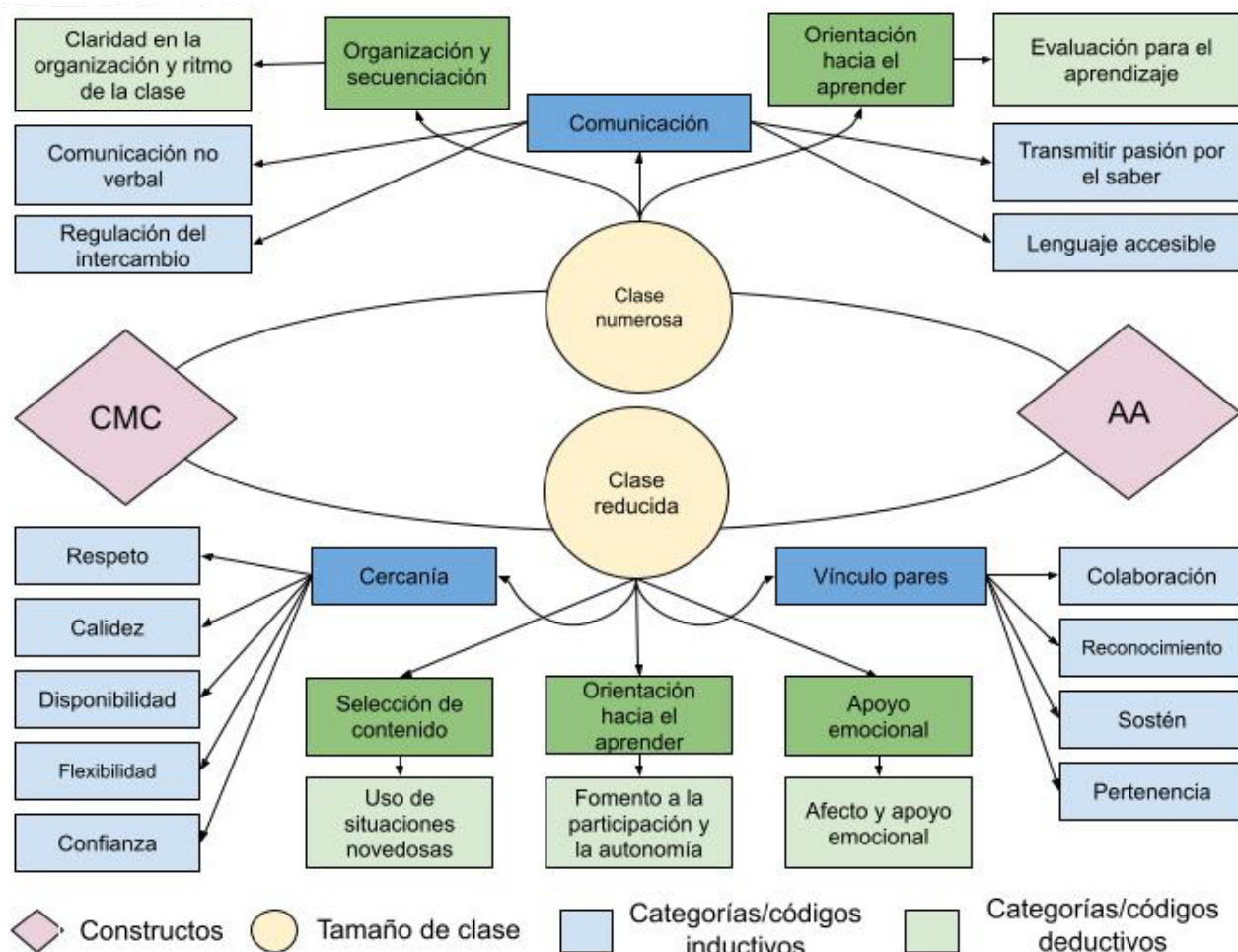
Síntesis de categorías deductivas e inductivas del CMC vinculadas con la AA según tamaño de clase

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

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

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

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



Fuente: elaboración propia (2025).

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

Figura 1. Síntesis de los principales hallazgos de este estudio

4. Discusión

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Conclusiones

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

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

6. Limitaciones y direcciones para futuros estudios

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

Contribuciones de los autores

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

Apoyos

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

Agradecimientos

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

Referencias

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

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

- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 26. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Grunspan, D., Wiggins, B., & Goodreau, S. (2017). Understanding classroom through social network analysis. A primer for social network analysis in educational research. *CBE Life Sciences Education*, 13(2), 167–179. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-08-0162>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hayes, A., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication. Methods and Measures*, 1. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social science & medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Hernández Suárez, C. A., Guevara Jiménez, J. K., & Rodríguez Moreno, J. (2023). Desigualdades en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Revista Perspectivas*, 8(1), 361–373. <https://doi.org/10.22463/25909215.4153>
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. https://doi.org/10.1163/9789004702813_021
- Huertas, J. A., Bardelli, N. E., & Martín García, L. (2020). Asesoramiento pedagógico colaborativo en la escuela secundaria: experiencia de investigación-acción a partir de la intervención en el clima motivacional y emocional de clase. *Revista Del IIICE*, (46), 113-132. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/8592>
- Huertas, J. A. (2024). Las teorías de la motivación desde el ámbito sociocognitivo. Cinco tradiciones y un contexto desesperado. En F. Palmero y F. Martínez-Sánchez (Coords.), *Motivación y Emoción*. McGraw Hill.
- Hulleman, C. S., Kosovich, J. J., Barron, K. E., & Daniel, D. B. (2017). Making connections: Replicating and extending the utility value intervention in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 387–404. <https://doi.org/10.1037/edu0000146>
- Imran, M., y Almusharraf, N. (2023). A review on the development of education in the post-COVID-19 era: Teaching in the post-COVID-19 era: world education dilemmas, teaching innovations and solutions in the age of crisis. *Social Identities*, 29(3), 323-325. <https://doi.org/10.1080/13504630.2023.2227569>
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954-2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J., Carstensen, B., Wartenberg, G., Hansen, J., & Hanewinkel, R. (2023). Teachers' emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. *Teaching and teacher education*, 121, 103908. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103908>
- Mali D., & Lim, H. (2021). How do students perceive face-to-face/blended learning as a result of the Covid-19 pandemic? *International Journal of Management in Education*, 19(3), 100552. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100552>
- Maggio, M. (2023). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde editora.
- Marley, S. C. & Wilcox, M. J. (2022). Do family and peer academic social supports predict academic motivations and achievement of first-year college students?. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(3), 958-973. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2020-0158>
- Mineshima-Lowe, D., Mihai, A., Le Bourdon, M. et al. (2024). Hyflex and hybrid teaching and learning in higher education: evolving discussions in the post-Pandemic era. *European Political Science*, 23, 321–337. <https://doi.org/10.1057/s41304-023-00447-4>
- Monereo, C. (2021). La educación y la docencia pospandemia. Consecuencias de la COVID-19 como incidente crítico. En Fundación SM, *Educación en contingencia durante la COVID-19 en México*. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional. Fundación SM.
- Lanza, S. T., Flaherty, B. P. & Collins, L. M. (2003). Latent class and latent transition analysis. En Weiner, I., Schinka, J. A. & Velicer, W. F. (Eds.). *Handbook of psychology: research methods in psychology*. John Wiley & Sons.

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

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