

Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria



Facultad de Ciencias de la Educación
Las Palmas de Gran Canaria, España

El Guiniguada

(Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



¿Cómo afectan los apoyos docentes en el clima del aula en alumnado del Máster de Formación del Profesorado?

How is Classroom Climate Affected by Teaching Support in a Master in Teacher Training?

Clara Isabel Fernández-Rodicio
Laura Abellán-Roselló

Universidad Internacional de la Rioja
España

DOI (en Sumario/Título, en WEB de la Revista)

Recibido el 28/11/2023

Aceptado el 01/03/2024

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional License.



¿Cómo afectan los apoyos docentes en el clima del aula en alumnado del Máster de Formación del Profesorado?

How is Classroom Climate Affected

by Teaching Support in a Master in Teacher Training?

Clara Isabel Fernández-Rodicio

clara.fernandez@unir.net

Laura Abellán-Roselló

laura.abellan@unir.net

Universidad Internacional de la Rioja. España

RESUMEN

Los beneficios de una relación positiva entre el alumnado y el profesorado son múltiples, ya que mejora su compromiso académico, la regulación del esfuerzo y la dedicación a las tareas escolares (Gutiérrez y Tomás, 2018; Gutiérrez et al., 2018). El objetivo general de este estudio consistió en conocer si los apoyos docentes centrados en las relaciones interpersonales podían influir en el clima de la clase en estudiantes del Máster de formación para profesorado de forma presencial. En este estudio participaron 183 estudiantes (61.4% mujeres, 61.4% hombres y 0.3% otros) comprendidos entre los 22 y los 63 años (media=27.4 años, desviación típica=11.5). Este estudio es cuantitativo no experimental de corte transversal y diseño descriptivo correlacional. Se utilizó el Cuestionario de Apoyos Docentes (MOCSE-TSQ) y Cuestionario de Proceso de Enseñanza-Aprendizaje para el alumnado (MOCSE-O-PRO4DStudent). En los resultados se encuentran relaciones positivas de moderadas a fuertes y estadísticamente significativas entre todos los factores. Además, existencia de diferencias en el clima de clase dependiendo del área de conocimiento del que derivaban los estudiantes matriculados en este máster. Se concluye que el clima de la clase puede mejorar teniendo en cuenta los apoyos docentes utilizados. Por último, se derivan recomendaciones prácticas destinadas al profesorado universitario para enriquecer su actividad docente.

PALABRAS CLAVE

CLIMA CLASE, APOYOS DOCENTES, RELACIÓN ENTRE IGUALES, EDUCACIÓN SUPERIOR

ABSTRACT

The advantages of building a good rapport between teachers and students are numerous since it reinforces their academic engagement, self-regulation of effort and commitment to schoolwork. (Gutiérrez y Tomás, 2018; Gutiérrez et al., 2018). The primary aim of this investigation was to determine whether pedagogical interventions centred on interpersonal connections could have an influence on the learning environment of a group of students pursuing an on-campus Master's degree in Teacher Training. 183 participants, with 61.4% identifying as female, 61.4% as male, and 0.3% as other, took part in this study. Ages ranged from 22 to 63, with a mean of 27.4 and a standard deviation of 11.5. The study employed a quantitative, non-experimental, cross-

sectional, descriptive and correlational design. The tools used for data collection were the Teaching Support Questionnaire (MOCSE-TSQ) and the Teaching-Learning Process Questionnaire for Students (MOCSE-O-PRO4DStudent). Moderate to strong positive and statistically significant relationships were found between all factors. Furthermore, differences were found in classroom climate dependent on the study branch of the students enrolled in this master. Results allow to infer that teaching support had an impact on predicting classroom climate. Lastly, significant practical recommendations have been made for university lecturers to enhance their teaching practice.

KEYWORDS

CLASSROOM CLIMATE, TEACHER SUPPORT, PEER STUDENT RELATIONSHIPS, HIGHER EDUCATION

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria ha evolucionado en los últimos años con el cambio hacia un modelo centrado en el aprendizaje del alumnado. En el eje central de dicho cambio se encuentra la renovación metodológica, ya que la transmisión de conocimientos no es el eje central y se sustituye por la adquisición de competencias, y donde las metodologías tradicionales dan paso a las metodologías activas que producen un incremento en la interacción entre estudiantado y profesorado. Esto tiene como consecuencia que el actual modelo educativo universitario se centre en el estudiante, es decir, una educación activa y práctica basada en el aprendizaje activo (Michavila y Zamorano, 2007). Las relaciones positivas entre docentes y estudiantes se convierten en una variable relevante dentro de los recursos sociales para promover el bienestar en el aula, logrando una adaptación adecuada en las interacciones académicas (Chang et al., 2022). Por ello, la presente investigación se centra en estudiar los apoyos docentes y su influencia en el clima de la clase en estudiantes que cursan el Máster de formación del profesorado.

Apoyos de aprendizaje por parte de los docentes.

La Teoría de la Autodeterminación (en adelante TAD) centra su fundamentación teórica y práctica en el apoyo a la autonomía del alumnado. La TAD se centra en la diferenciación de dos tipos de estilos interpersonales docentes: el estilo controlador y el estilo de apoyo a la autonomía (Ryan et al., 2021). Dicho modelo se centra en aproximarse a la motivación, es decir, en las necesidades psicológicas personales. Cuando estas necesidades están satisfechas, generan un buen funcionamiento y un adecuado bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2000b). Además, es importante que el alumnado tenga recursos de motivación internos que el clima del aula puede apoyar o frustrar si no es el adecuado (Ryan y Deci, 2000a).

El concepto de apoyo a la autonomía del estudiantado surge con Deci y Ryan (1985) quienes afirman que el profesorado debe reconocer los sentimientos del estudiantado y además proporcionarles la información necesaria y generar oportunidades para aprender a solucionar sus problemas de forma autónoma. Se trata de una de las habilidades más valoradas a nivel académico (Pereira, 2021), y actualmente existe una línea de investigación centrada en las relaciones profesorado-alumnado, concretamente,

en relaciones basadas en el apoyo a la autonomía (Jang et al., 2010). Por ello, es fundamental que el profesorado base esta relación en el apoyo y la confianza, reforzando al estudiantado de forma positiva para que este se sienta capaz de poder llevar a cabo las tareas académicas de forma exitosa (Oriol-Granado et al., 2017).

Asimismo, diversos estudios expresan los beneficios de una relación afectiva positiva del alumnado con el profesorado que se basa en el apoyo a la autonomía desde la figura docente para generar un aprendizaje profundo, emociones positivas, el logro y comportamiento persistente (Buff et al., 2011). Por otro lado, Oriol-Granado et al. (2017) consideran que el afecto positivo y el apoyo a la autonomía influyen significativamente sobre el rendimiento académico. También se afirma que si el entorno favorece a adquirir recursos personales, el alumnado siente una mayor capacidad en la realización de sus tareas y, por consiguiente, obtiene un mayor nivel de autoeficacia (Sweetman y Luthans, 2010).

La investigación de López-Angulo et al. (2021), resalta la influencia positiva del desarrollo de los vínculos entre profesorado y estudiantado al comienzo de los estudios universitarios, convirtiéndose en la variable protectora contra la intención de abandono del alumnado en su primer año universitario. De la misma manera, el estudio de Gutiérrez et al., (2018) expone que si el alumnado tiene una mayor percepción de apoyo a la autonomía por parte de sus docentes, generan un mayor compromiso académico de los estudiantes lo que coincide con otras investigaciones (Tzé et al., 2014; Patall et al., 2018).

Así mismo, se ha comprobado que en situaciones en las que el alumnado posee una alta percepción de apoyo a la autonomía por parte del profesorado, estos obtienen a su vez altos niveles de autoeficacia y de satisfacción académica, lo que beneficia en la intención de continuar con los estudios universitarios (Bernardo-Gutiérrez et al., 2018; Haerens et al., 2018). Además, en las situaciones en las que el alumnado percibe espacios de autonomía proporcionados por el profesorado, presentan valores más elevados de bienestar que se asocian a las experiencias académicas, y de esta forma se contribuye a la intención de permanecer en los estudios. En general, el apoyo a la autonomía es un factor determinante en el proceso de aprendizaje del estudiantado (Ma, 2021) al igual que el estilo interpersonal del profesorado ejerce influencia positiva en el apoyo a la autonomía (Moreno-Murcia et al., 2019; Abellán-Roselló, et al., 2023). Esto se debe a que al percibir el apoyo del profesorado para la realización de trabajo autónomo y satisfacer la autonomía del alumnado se convierten en los mejores predictores de éxito académico en los estudios universitarios (Gutiérrez y Tomás, 2018).

Procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en mejorar el clima de la clase.

El clima de clase es el contexto que se genera en la interacción entre el alumnado con el docente, con sus iguales y la percepción que tienen respecto al apoyo recibido. Por esta razón cobra especial importancia el apoyo social de los compañeros, ya que ayuda a afrontar situaciones estresantes (Vega et al, 2017). Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las investigaciones es necesario reseñar que respecto al apoyo social se perciben diferencias significativas en función del sexo: para los hombres los amigos son figuras relevantes mientras que para las mujeres serían relevantes otras personas (López-Angulo et al, 2020). El apoyo social percibido por parte de los amigos colabora de forma positiva al bienestar durante el primer año académico universitario, ya que permite compartir espacios comunes de ideas, opiniones o experiencias (Van der

Zanden et al., 2018). Por otro lado, el apoyo social percibido de los iguales es mayor que el que se percibe con la familia ya que los problemas académicos pueden ser más compartidos con los compañeros (Feldam et al., 2008; Vega et al., 2017).

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo interacciones entre docentes y alumnado debido a una planificación realizada previamente por el docente. Por ello, Biggs (2005) entiende por clima social escolar a la percepción que tiene el alumnado respecto a las relaciones interpersonales que tienen lugar a nivel de aula o de centro. El clima escolar tiene relación con la disciplina y la autoridad, pero sobre todo con la configuración de un ambiente adecuado para la enseñanza y para el aprendizaje. Cabe destacar el papel relevante del apoyo afectivo del docente que se marca como objetivo central satisfacer las necesidades psicológicas del alumnado y colaborar a crear un clima saludable en el aula (Chang, et al., 2022).

La investigación realizada por Ríos et al. (2011) con estudiantes universitarios de diferentes titulaciones concluye que la relación interpersonal entre el alumnado se valora positivamente, mientras que la mayoría del estudiantado está de acuerdo con la metodología de clase empleada por el profesorado, considerándola adecuada para generar un ambiente propicio para el aprendizaje. Además, la mayoría de los estudiantes valoran de manera positiva el tipo de relación interpersonal que establecen con el docente. Como conclusión se puede afirmar que los docentes universitarios han cambiado su papel meramente transmisor de conocimientos para transformarse en guías, facilitando de esta manera el aprendizaje del alumnado. Esto implica la posibilidad de aportar al estudiantado un mayor apoyo y seguimiento individualizado de las tareas académicas (González-López y De León, 2014).

El estudio llevado a cabo por Zurita et al., (2017) concluye que los estudiantes de cuarto curso de Educación Infantil y Primaria (Mención de Educación Física y Educación Especial) destacan la calidad de los docentes, concretamente los aspectos relativos a la atención prestada y su puntualidad. Cabe reseñar que existen diferencias en función de la especialidad, siendo el alumnado que estudia la Mención en Educación Física los que obtienen puntuaciones superiores. Se echa en falta la existencia de más investigaciones respecto al clima de clase referentes a alumnado universitario tanto en titulaciones de grado como alumnado que curse estudios de master en los distintos ámbitos científicos.

Objetivos del estudio

El objetivo general de este estudio consistió en conocer si los apoyos docentes centrados en las relaciones interpersonales podían influir en el clima de la clase en estudiantes cursando el Máster de formación para profesorado. Como objetivos específicos se plantearon:

-Relacionar las variables de apoyo entre estudiantes: reconocimiento de la implicación y del esfuerzo y apoyo a la autonomía del estudiante del cuestionario de apoyos docentes con la dimensión del clima de clase del cuestionario de proceso de enseñanza y aprendizaje.

-Predecir si el clima de clase puede mejorar en función de las estrategias usadas por el docente para tal fin (apoyo entre estudiantes, reconocimiento a la implicación y esfuerzo, apoyo a la autonomía, relación profesorado-estudiantado, relación entre alumnado, influencia de las relaciones afectivas)

-Comprobar si existe influencia en el clima de la clase según el área del estudio del alumnado cursando el Máster de formación del profesorado.

Participantes

En este estudio participaron 183 estudiantes (61.4% mujeres, 61.4% hombres y 0.3% otros) comprendidos entre los 22 y los 63 años (media=27.4 años, desviación típica=11.5), cursando sus estudios en el Máster de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de forma presencial (16% Ciencias Experimentales y Tecnología, 17% Formación Profesional, 21% Geografía e Historia, Lenguas, 18% Matemáticas, 7% Música, 9% Artes Plásticas y 12% Educación Física) seleccionados mediante un método de muestreo por conveniencia, matriculados en dos centros universitarios españoles públicos. El alumnado cursaba sus estudios de forma presencial.

Procedimiento

La presente investigación contó con el permiso de los centros universitarios y el consentimiento informado de todos los participantes en el estudio. La evaluación fue administrada en dos momentos distintos de una asignatura, a través del ordenador personal de cada estudiante por un enlace a una encuesta en línea. El primer tiempo (T1) se efectuó durante la primera semana de docencia y la duración del cuestionario fue de 10 minutos. El segundo tiempo (T2) se realizó durante la última semana de clase de la asignatura y la duración del cuestionario fue de otros 10 minutos. La participación fue voluntaria y atendiendo a todas las condiciones éticas que el código deontológico manifiesta en la actualidad.

Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario de Apoyos Docentes (MOCSE-TSQ) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021) para el primer tiempo (T1). La escala se compone de 55 ítems distribuidos en 10 factores. Para este estudio se han utilizado; F4. Apoyo entre estudiantes (5 ítems; $\alpha = .79$), F6. Reconocimiento a la implicación y al esfuerzo (5 ítems; $\alpha = .82$) y F8. Apoyo a la autonomía del estudiante (5 ítems; $\alpha = .86$). Todos ellos se evalúan en una escala Likert con 6 escalares (6 = “muy alto” a 0 = “muy bajo”). La elección de estos factores radica en la relación que tienen con el campo del clima del aula.

Además, se utilizó el Cuestionario de Proceso de Enseñanza-Aprendizaje para el alumnado (MOCSE-O-PRO4DStudent) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021) para el segundo tiempo (T2). La escala se compone de 60 ítems distribuidos en 4 dimensiones. Para este estudio se ha utilizado la segunda dimensión relacionada con las interacciones personales (clima del aula) y compuesta por tres factores; F1. Interacción profesorado-alumnado (8 ítems; $\alpha = .88$), F2. Interacción compañeros y apoyo percibido (5 ítems; $\alpha = .87$) y F3. Relaciones afectivas percibidas (6 ítems; $\alpha = .91$). Todos ellos se evalúan en una escala Likert con 6 escalares (6 = “muy alto” a 0 = “muy bajo”).

Estas escalas tratan los ítems como cuantitativos, ya que tienen en cuenta que el cambio en la preferencia es el mismo cuando se pasa de categoría, además de usar más de 4 escalares como indica la literatura (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021).
Análisis de datos

El presente estudio es un diseño cuantitativo no experimental de corte transversal y diseño descriptivo correlacional. Respecto a los análisis estadísticos se efectuaron con el paquete SPSS 25.00 (IBM SPSS, 2018). Se empleó el alfa de Cronbach para la evaluación de la consistencia interna del cuestionario. Se determinó que el alfa de

Cronbach para el presente estudio se sitúa por encima de .70, por lo que se trata de un nivel aceptable de fiabilidad en la investigación educativa (Cohen, et al., 2018).

Las asociaciones entre los distintos factores estudiados se evaluaron mediante la correlación de Pearson (r). Una correlación de < .19 se considera muy débil, de .20 a .39 débil, de .40 a .59 moderada, de .60 a .79 fuerte y de .80 en adelante muy fuerte (tanto para valores positivos como negativos) (Cohen, 1988)

Se utilizaron análisis de regresión lineal simple para examinar si el clima del aula se puede predecir a través de los apoyos y acciones que realiza el profesorado para tal fin. En el análisis de regresión, el tamaño del efecto de las variables predictoras viene dado por las ponderaciones beta. Al interpretar el efecto, el tamaño da la siguiente orientación: 0-.1 efecto débil, .1-.3 efecto modesto, .3-.5 efecto moderado, y > .5 efecto fuerte (Cohen, et al., 2018).

De acuerdo con el área de estudio al que pertenecía el alumnado, se ejecutó la prueba ANOVA. Se comprobaron los efectos principales ($p < .05$), se realizaron comparaciones post-hoc por el método Bonferroni y se calculó el valor de η^2_p para comprobar la fuerza de la asociación.

Se estableció una significación estadística de $p < .01$ y $p < .05$ para todas las pruebas.

RESULTADOS

La Tabla 1 presenta las relaciones entre los factores del Cuestionario de Apoyos Docentes estudiados y los factores de la segunda dimensión del Cuestionario de Proceso de Enseñanza-Aprendizaje para el alumnado. Se encuentran relaciones positivas de moderadas a fuertes y estadísticamente significativas entre todos los factores. Se pueden destacar las correlaciones entre Apoyo a la Autonomía del estudiante y Apoyo a los estudiantes ($r = .654, p < .01$) o Interacción entre el profesorado-alumnado y Apoyo a la autonomía del estudiante ($r = .605, p < .01$). Ver tabla 1.

Tabla 1.

Correlaciones bivariadas de Pearson entre los factores estudiados.

	1	2	3	4	5	6
1. Apoyo estudiante	1					
2. Recon impli/esf	.255*	1				
3. Apoyo autonomi	.654**	.337*	1			
4. Inter prof-alum	.465**	.258*	.605**	1		
5. Inter compañero	.474**	.190*	.517**	.520**	1	
6. Relaciones afect	.226**	.104*	.259**	.394**	.291*	1

** $p < .01$; * $p < .05$

En lo que se refiere a las regresiones sobre el clima de la clase medido en el T2, teniendo en cuenta los apoyos docentes relacionados con las interacciones sociales, resultaron ser predictores estadísticamente significativos los tres factores. Los datos concluyen que se puede predecir si el clima de la clase será favorable o desfavorable a través de estos factores con un pequeño margen de error en las tres dimensiones ($F(30.021)$, $\Delta R^2=.256$) siendo la recta de regresión $y = 4.226x + .857 + .054 + .518$. Ver Tabla 2.

Tabla 2.
Resultados de análisis de regresión del rendimiento académico medido a través del engagement.

Procesos/Predictores	F	R ²	ΔR^2	β
Clima de la clase	30.021***	.476	.256	
Apoyo entre estudiantes				.236
Reconocimiento implicación/esfuerzo				.374
Apoyo a la autonomía del estudiante				.045

***p < .001

En la Tabla 3 se muestran los resultados de la prueba ANOVA correspondientes a la existencia de diferencias en el clima de clase dependiendo del área de conocimiento del que derivaban los estudiantes matriculados en este máster. Se obtienen diferencias estadísticamente significativas en los tres factores incluidos en la segunda dimensión del cuestionario de procesos de enseñanza y aprendizaje ($F(32.076)$, $p=.000$, $\eta^2p = .153$; $F(26.547)$, $p=.021$, $\eta^2p = .035$, $F(10.125)$, $p=0.01$, $\eta^2p = .130$). Las comparaciones por pares a posteriori (Bonferroni) revelaron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos matriculados en distintas áreas de conocimiento destacando la rama de Educación Profesional como la que mejor clima de la clase perciben en los tres factores. Ver Tabla 3.

Tabla 3.
Resultados ANOVA de un factor para las diferencias la percepción de la influencia del clima de clase según el área del estudio del alumnado.

Factores	Área	Media	DT	Media cuadra	ANOVA test		η^2p
					F	p	
F1. Interacción profesor-alumno	C.Exp	4.25	.27	.922	32.076***	.000	.153
	FP	4.36	.34				
	GyH	3.97	.39				
	Leng	3.54	.41				
	Mat	4.13	.22				
	Mús	4.69	.36				
	Plast	3.98	.16				
F2. Interacción compañeros	C.Exp	3.44	.46	.968	26.547***	.021	.035
	FP	4.85	.46				
	GyH	3.22	.67				

	Leng	4.10	.32			
	Mat	4.23	.12			
	Mús	4.96	.26			
	Plast	4.21	.41			
	EF	4.99	.33			
F3. Relaciones afectivas	C.Exp	3.90	.52			
	FP	4.63	.47			.130
	GyH	3.47	.53			
	Leng	4.55	.21	.767	10.125**	.001
	Mat	4.65	.36			
	Mús	4.38	.58			
	Plast	4.67	.41			
	EF	5.12	.32			

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ *

DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación muestran la existencia de relaciones positivas y estadísticamente significativas entre los factores relacionados con los Apoyos Docentes estudiados (Apoyo entre estudiantes, Reconocimiento a la implicación y al esfuerzo y Apoyo a la autonomía del estudiante) y los factores del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje para el alumnado (Interacción profesorado-alumnado, Interacción compañeros y apoyo percibido y Relaciones afectivas percibidas). Estos resultados apoyan resultados de investigaciones anteriores de Buff et al. (2011) y Oriol-Granado et al. (2017) que consideran que el afecto positivo y el apoyo a la autonomía influyen significativamente sobre el rendimiento académico. Además, en el presente estudio se pueden destacar las correlaciones existentes entre el Apoyo a la Autonomía del estudiante y Apoyo a los estudiantes, cuyos resultados también coinciden con estudios anteriores Jang et al., (2010). También los resultados del estudio de Gutiérrez et al. (2018) inciden que una mayor percepción de apoyo a la autonomía por parte del alumnado genera un mayor compromiso académico. Por un lado, se debe destacar la correlación que se obtiene en el presente estudio entre la Interacción del profesorado-alumnado y el Apoyo a la autonomía del estudiante al contribuir a crear un clima saludable en el aula, resultados que están en la línea de la investigación de Chang, et al. (2022). Por otro lado, hay que señalar que los apoyos docentes relacionados con las interacciones sociales (alumnado-docente e interacción entre iguales), resultaron ser predictores estadísticamente significativos de los tres factores (interacción profesor-alumno, interacción compañeros y relaciones afectivas). Por todo ello se puede concluir que el trabajo que el docente haga en clase para mejorar el clima del aula es un factor clave a la hora de mejorar aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje en la etapa de educación superior, concretamente cuando estamos formando a docentes en el nivel de máster.

Finalmente, con los resultados extraídos de este estudio, también se puede afirmar que existe influencia en el clima de la clase según el área del estudio del alumnado, es decir, existen diferencias en el clima de clase dependiendo del área de conocimiento en la que están matriculados los estudiantes en este Máster, ya que se obtienen diferencias estadísticamente significativas en los tres factores (Interacción profesorado-alumnado,

Interacción compañeros y apoyo percibido y Relaciones afectivas percibidas), destacando la rama de Educación Profesional como la que mejor clima de la clase percibe en los tres factores.

No obstante, para la realización de este estudio se dieron varias limitaciones. Por un lado, cabe resaltar la escasa cantidad de estudios sobre el clima de clase que existen en la literatura en la etapa de educación superior y en menor medida, su relación con los apoyos docentes relacionados con las interacciones personales, pese a la importancia que las metodologías más novedosas y activas les dan. Por otro lado, se debería ampliar el número de participantes en la muestra y tratar de realizar otras comprobaciones como si existen diferencias significativas entre las variables estudiadas y el género del alumnado y/o profesorado, además de usar otras variables como la satisfacción académica, la motivación hacia el aprendizaje o autoeficacia, factores que sí han sido más estudiados en relación al clima del aula, aunque en etapas educativas inferiores.

De los resultados que se exponen en el presente estudio se deducen importantes recomendaciones prácticas destinadas al profesorado universitario para mejorar y enriquecer su programación docente. Por lo tanto, estos hallazgos ilustran que los apoyos docentes y el clima del aula son relevantes para mejorar el rendimiento académico, evitar el abandono de los estudios, apoyar a la autonomía del aprendizaje y generar un mayor compromiso académico en los estudiantes del Máster de Profesorado, mejorando su capacitación como futuros docentes para poder alcanzar así un óptimo desarrollo profesional. Hay que tener en cuenta que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, elabora una reestructuración de las etapas educativas adelantando la elección del itinerario académico y el acceso a la Formación Profesional Básica. Por ello, la formación inicial del profesorado cobra especial importancia para la mejora del sistema educativo e incrementar el rendimiento académico del alumnado que cursa el Máster de Profesorado.

Conflicto de intereses

No existe conflicto de interés entre los autores y revisores.

Contribución de autoras:

Conceptualización, Fernández-Rodicio, C.I.; metodología, Abellán-Roselló, L.; software, Abellán-Roselló, L.; validación, Abellán-Roselló, L.; análisis formal, Abellán-Roselló, L.; investigación, Fernández-Rodicio, C.I.; recursos, Fernández-Rodicio, C.I. y Abellán-Roselló, L.; análisis de datos, Abellán-Roselló, L.; redacción del borrador original, Fernández-Rodicio, C.I.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán-Roselló, Laura, Fernández-Rodicio, Clara Isabel & Reyes-Suárez, Isis Diana (2023). Diferencias en las percepciones del alumnado universitario sobre apoyos docentes según metodología, grado de estudios y edad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 193-205. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.555341>

- Bernardo-Gutiérrez, Ana Belén, Cervero Fernández-Castañón, Antonio, García-Esteban, María. & Solano-Pizarro, Paula (2018). Variables relacionadas con la intención de abandono universitario en el periodo de transición. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, 122-130. <https://doi.org/10.1344/RIDU2018.10.11>
- Biggs, John (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Buff, Alex, Reusser, Kurt, Rakoczy, Katrin, & Pauli, Cristina (2011). Activating positive affective experiences in the classroom: “nice to have” or something more? *Learning and Instruction*, 21(3), 452-466. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.07.008
- Chang-Fang Chang, Hall, Nathan C., & Horrocks, Phoenix T.M. (2022). Exploring teachers' social goal orientations with the job demands-resources model. *Current Psychology*, 42, 24326–24338. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03570-5>
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a ed.). Hillsdale.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2018). *Research Methods in Education* (8nd ed.). Routledge.
- Deci, Edward, & Ryan, Richard (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. Plenum.
- Doménech-Betoret, Fernando & Abellán-Roselló, Laura (2021). The MOCSE Model: Keys to promoting reflection on teaching and improvements in student learning. *Col·lecció Psique*, 25
- Haerens, Leen, Vansteenkiste, M., De Meester, An, Delrue, J., Tallir, I., Vande Broek, G., Goris, W. & Aelterman, N. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16-36. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1346070>
- IBM Corp. Released (2018). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 22,0. IBM Corp
- González-López, Ignacio & De León, Carlota (2014). Diseño de un plan de acción tutorial universitaria de títulos a extinguir. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 94-100. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.1.2014>
- Gutiérrez, Melchor, Alberola, Salvador & Tomás, José-Manuel (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación*, 35, 535-555. DOI: 10.15581/004.34.535-555.
- Gutiérrez, Melchor & Tomás, José-Manuel (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 94-101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>.
- Jang, Hyunghim, Reeve, Johnmarshall, & Deci, Edward L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. doi: 10.1037/a0019682.
- López-Angulo, Yaranay, Cobo-Rendón, Rubia C., Pérez-Villalobos, María V. & Díaz-Mujica, Alejandro E. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación Universitaria*, 14(3), 139-148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300139>

- Ma, Qiangqiang (2021). The Role of Teacher Autonomy Support on Students' Academic Engagement and Resilience. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778581>
- Michavila-Pitarch, Francisco & Zamorano, Silvia (2007). Reflexiones sobre los cambios metodológicos anunciados en la Educación Superior en España. *Educación y futuro*, 16, 31-46.
- Moreno-Murcia, Juan Antonio, Huéscar-Hernández, Elisa, Pintado-Verdú, Roman, & Marzo-Campos, Juan Carlos (2019). Diseño y validación de la escala de apoyo a la autonomía en educación superior: Relación con la competencia laboral del discente. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 116-130. DOI: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019>
- Oriol-Granado, Xavier, Mendoza-Lira, Michelle, Covarrubias-Apablaza, Carmen G., & Molina-López, Víctor (2017). Emociones Positivas, Apoyo a la Autonomía y Rendimiento de Estudiantes Universitarios: El Papel Mediador del Compromiso Académico y la Autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica.*, 22(1), 45-53. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.14280
- Patall, Erika, Steingut, Rebeca Rose, Vasquez, Ariana, Trimble, Scott S., Pituch, Keenan A. & Freeman, Jen L. (2018). Daily autonomy supporting or thwarting and students' motivation and engagement in the high school science classroom. *Journal of Educational Psychology*, 110(2), 269-288. DOI:10.1037/edu0000214
- Pereira, Cristina María, Piquer-Piriz, Ana-María & Zverínova, Juana (2021). Promotion of Autonomy and Self-Regulation in Higher Education Students - Construction of a teaching and learning module insert in the Project "Interdisciplinary Collaborative Approaches to Learning and Teaching. *Millenium, Journal of Education, Technologies and Health* 2(15), 11-21. <https://doi.org/10.29352/mill0215.23262>
- Ríos Daniel, Bozzo Nino, Marchant, Jorge & Fernández, Paulina (2011). Factores que inciden en el clima de aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11 (3-4), 105-126.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000b). The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Ryan, Richard M., Deci, Edward L., Vansteenkiste, Maarten, & Soenens, Bart (2021). Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation Science*, 7(2), 97-110. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/mot0000194>
- Sweetman, David, & Luthans, Fred (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. En A. B. Bakker y M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 54-68). East Sussex: Psychology Press.
- Tzé, Virginia M. C., Klassen, Roberto M. & Daniels, Lia M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 175-187. DOI:10.1016/j.cedpsych.2014.05.001

- Van der Zanden, Patrie J., Denessen, Eddie, Cillessen, Antonio H. & Meijer, Pauline C. (2018). Domains and Predictors of First-year Student Success: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 23, 57-77.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.001>
- Vega-Valero, Cynthia Zaira, Gómez-Escobar, Gisel, Rodríguez-Hernández, Erik Emmanuel & Gálvez-Jaramillo, Felisa (2017). Estrés, apoyo social académico y rezago escolar en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(1), 19-33.
- Zurita-Ortega, Félix, Viciano-Garofano, Virginia, Padial-Ruz, Rosario & Cepero-González, Mar (2017). Niveles de satisfacción hacia el grado de maestro con alumnos de último curso. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado* 21(1), 350-367.